ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 1, 2016

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия серии:

д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия) **(***главный редактор***);** академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия); академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия); академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия); член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия); д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия); д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия); д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия); д-р пед. наук, профессор В.М. Лобзаров (Россия); доктор пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция); канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (отв.секретарь)

Адрес редакции:

Россия, 170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437

Тел. (4822) 35-76-12

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственный университет, 2016

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya No. 1, 2016

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from March 5, 2015.

Translated Title
HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Founder
FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

Editorial Board of the Series:

Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (editor-in-chief), Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina, Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich, Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina, Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova, Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova, Dr. of Sciences, prof. V.M. Lobzarov, Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun, Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (Executive Sekretary)

Editorial Office:
Russia, 170100, Tver, 12 Studentcheskiy per., corpus B, office 437
Phone: (4822) 35-76-12

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© Tver State University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Мельник Ю. И., Мельник О.Ф. Управленческая мотивация и эмоциональное благополучие руководителей 6

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Личностные свойства профессионала в структуре психологических типов деятельности 21

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Романов А.А., Малышева Е.В. Эмоциональный базис несловесного дискурса 41

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Волов В.В. Мимика и патология: механизмы системы эмоционального реагирования 51

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко О.В., Феоктистова С.В. Формирование творческой речевой активности дошкольников с функциональными нарушениями зрения 60

Рождественская Н.А., Прохоров М.С. Уровень развития стратегий межличностного познания у педагогов, психологов-консультантов и студентов психологических и технических специальностей 70

Артеменко Б.А., Валеева Г.В., Тюмасева З.И. Модель психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях 80

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В. Педагогический кадровый потенциал в аспекте инновационной компетентности 90

Дорошенко О.В. Междисциплинарный подход к формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов 96

Окунева В.С. Активные методы и конкурсы в формировании профессиональных компетентностей студентов 102

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Астапенко Е.В. Анализ личностных, профессиональных качеств школьного учителя в профессиональных стандартах преподавания США 113

Дорохова О.А. Идея «обучение для понимания» в педагогических воззрениях Говарда Гарднера 121

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Прокофьева О.Н. Использование воспитательных возможностей научно-педагогического наследия П.П. Коровкина в профессиональном воспитании будущих педагогов 127

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Бычкова Ю.Е., Щербинина Ю.Л. Влияние занятий голболом на психоэмоциональное развитие подростков с депривацией зрения 133

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики» 139
Крестинский И.С. Значение обучения практической фонетике для речевой коммуникации на иностранном языке 147

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Григорян А.Р., Андреева О.В. Исследование личностных факторов, детерминирующих управленческую деятельность руководителей регионального управления МЧС (на примере Тверской области) 153
Иванов С.В. Психологические аспекты профессиональной успешности ветеринарного врача: направление исследования 160
Погодин В.А. Условия и содержание процесса оптимизации в пулевой стрельбе 165
Григорян А.Р., Андреева О.В. Сравнительное исследование детерминант принятия решений в зависимости от должностного статуса у сотрудников регионального управления МЧС (на примере Тверской области) 170
Зарипов А.А. Индивидуальная работа с курсантами как организационно-педагогическое условие оптимизации образовательного процесса военного вуза 177
Осипов А.Н. Мотивация к физкультурно-спортивной деятельности 184
Якухина В.И.Социальные страхи в контексте принятия беременными женщинами решения в пользу медицинского аборта 188

CONTENTS

LABOUR PSYCHOLOGY

Melnik I.I., Melnik O.F. Management motivation and emotinal well-being leaders 6
Lenkov S.L., Rubtsova N.E. Personal characteristics of the professional in the structure of psychological types of activity 21

SOCIAL PSYCHOLOGY

Romanov A.A., Malysheva E.V. Emotional basis of nonverbal discourse 41

CLINICAL PSYCHOLOGY

Volov V.V. The mimics and pathology: mechanism's of system of emotional regulation 51

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Doroshenko O.V., Feoktistova S.V. Formation of speech creative activity preschool children with functional violations of view 60
Rozhdestvenskaya N.A., Prokhorov M.S. The development level of the interpersonal perception strategies of teachers, consulting psychologists and students of the psychological and technical specialties 70
Artemenko B.A., Valeeva G.V., Tumaseva Z.I. The model of psychological readiness of pedagogical university students to health activities in educational organizations .. 80

DEVELOPMENT OF EDUCATION

Borisova E.V. Pedagogical personnel potential in the aspect of innovation competence .. 90
Doroshenko O.V. Interdisciplinary approach to formation of communicative competence of future teachers-defectologists 96

Okuneva V.S. Active methods and contests in the formation of professional competencies of students 102

COMPARATIVE EDUCATION

Astapenko E.V. The analysis of school teacher's personal and professional qualities in american professional standards of the teacher preparation 113
Dorohova O.A. Idea of the «education for understanding» in Howard Gardner's educational convictions 121

HISTORY OF EDUCATION

Prokofieva O.N. The use of pedagogical possibilities of scientific and pedagogical heritage of P.P. Korovkin in professional education of future teachers 127

PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Bychkova Ju.E., Shherbinina Ju.L. The effects of goalball practice on the psycho-emotional development of adolescents with deprivation of view 133

TRAINING AND EDUCATION

Zavodchikova N.I., Plyasunova U.V. The flipped classroom model for «Methods of educating and training in computer science» discipline 139
Krestinskiy I.S. Meaning of teaching of practical phonetics for verbal communication in foreign language 147

POSTGRADUATE PAGE

Grigoryan A.R., Andreyeva O.V. Research of the personal factors determining administrative activity heads of regional government of the ministry of emergency situations (on the example of the Tver region) 153
Ivanov S.V. Psychological aspects of professional success veterinarian: the direction of the study 160
Pogodin V.A. Conditions and content of the optimization process in shooting sports 165
Grigoryan A.R., Andreyeva O.V. Comparative research the decision-making determinant depending on the official status at employees of regional government of the ministry of emergency situations (on the example of the Tver region) 170
Zaripov A.A. The individual work with the students as an organizational and pedagogical condition of optimization of the educational process of military academies 177
Osipov A.N. Motivation to physical-sport activity 184
Yakuhina V.I. Social fears concerning the decision of pregnant women about medical abortion 188

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159:331.105.22

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Ю.И. Мельник, О.Ф. Мельник

Петрозаводский государственный университет

Представлены результаты исследования управленческой мотивации руководителей в связи с их уровнем эмоционального благополучия. Проанализированы взаимосвязи базовых потребностей человека и основных мотивов управленческой деятельности с уровнем эмоционального благополучия у руководителей. Получены результаты, свидетельствующие о различии в управленческой мотивации эмоционально благополучных и эмоционально неблагополучных руководителей. У эмоционально неблагополучных руководителей мотив власти проявляется как компенсаторный фактор, а сама управленческая мотивация носит незрелый характер. Эмоциональное благополучие выступает медиатором, обусловливающим качество управленческой мотивации, и может служить определенным предиктором зрелости мотивации руководителей.

Ключевые слова: *управленческая мотивация, мотивация власти, мотивация достижения, мотивация успеха, мотивация одобрения, базовые потребности, эмоциональное благополучие, зрелая личность руководителя.*

Введение

Проблема управленческой мотивации – мотивации руководителей – остается актуальной для психологии управления и организационной психологии. Безусловно, мотивация как состояние активности человека имеет психологическую природу и все известные теории мотивации в психологии в конечном итоге это доказывают. Но каждой теории можно поставить ряд вопросов именно по специфике управленческой мотивации – о личности руководителя, о реализации потребностей в управленческой деятельностям, о роли внешней стимуляции для повышения мотивированности руководителей и т. п. Такие вопросы задает О.А. Цветкова, которая считает, что необходимо рассматривать мотивацию деятельности руководителя как сложное системное образование, на которое оказывает влияние специфика деятельности. По ее мнению, нужно дополнительно раскрывать содержательные и динамические характеристики мотивации, а также как статус и позиция власти влияют на динамику мотивационной сферы руководителя; как мотивация руководителя меняется на разных этапах

его профессиональной деятельности – как в контексте отдельных стадий управленческой деятельности, так и в контексте профессионального становления [10].

Принципиальным остается вопрос о роли мотивации как предикторе управленческой деятельности и поведения руководителя вообще. Известные исследования Д. Мак-Клелланда по мотивации предпринимательский активности показали роль мотивации достижения в успешной карьере [6]. Впоследствии Д. Мак-Клелланд в своей концепции мотивации выделил три базовые потребности, которые и обусловливают собственно управленческую мотивацию: потребность во власти, достижении и причастности (одобрении и аффилиации). Потребность во власти Д. Мак-Клелланд считал конституирующей в структуре управленческой мотивации, но производной от стремления к самоутверждению. Дальнейшие исследования показали, что проявление и качественная актуализация данных управленческих потребностей во многом зависят от степени личностной зрелости руководителей или отдельных личностных характеристик, таких, как самооценка, тревожность, склонность к риску и т. п. Развивает проблему мотивации руководителей как предикторов лидерского поведения в своем исследовании Джон Е. Барбуто. Он рассматривает пять источников рабочей мотивации, которые могут предсказать лидерское поведение: интринсивная процессная мотивация, инструментальная внешняя мотивация, внутренняя «Я-концепция», внешняя «Я-концепция» и интернализация целей. По его мнению, эти пять источников лучше предсказывают лидерское поведение, чем три типа потребностей по Д. Мак-Клелланду. При этом он соотносит внешнюю «Я-концепцию» как поиск подтверждения своей компетенции извне с потребностью аффилиации у руководителя, а внутреннюю «Я-концепцию» как ориентацию на внутренние стандарты своей компетенции с потребностью достижения. Джон Е. Барбуто изучил мотивационные факторы перехода от транзактного руководства (лидерства) к трансформационному руководству и установил, что такому переходу способствует наличие внутренней «Я-концепции» руководителя и интринсивная процессная мотивация. Транзактные руководители – это руководители с внешней «Я-концепцией» и выраженной инструментальной мотивацией. Но в целом, по мнению Джона Е. Барбуто, мотивация объясняет малое количество переменных лидерского поведения и скорее здесь нужно говорить о характере и качестве мотивации [13].

О роли структуры мотивации, отдельных мотивов и качестве мотивации в управленческой деятельности пишут В.В. Белов и В.В. Карпов. По их мнению, качественная управленческая мотивация − это развитая мотивация достижения успеха, потребность в аффилиации,

стремление к разумному риску, выраженные мотивы «самореализации» и «борьбы», низкая степень выраженности мотивации избегания неудач и стремление к манипулированию [2].

Сами мотивы управленческой деятельности и даже их выраженность как таковая не являются непосредственным предиктором успешности руководителя. Всегда есть определенный личностный медиатор, который и обусловливает качество управленческой мотивации. Причем такие медиаторы можно обнаружить и на нейрофизиологическом уровне. В своем исследовании Э.Ю. Сарсембаева обнаружила у руководителей конкретные статистические взаимосвязи между доминированием полушария головного мозга и использования средств управления [8].

Изучая конкурентоспособность как интегративное свойство личности у руководителей А.Р. Халфиева показала, что не сама мотивация к успеху важна для конкурентоспособности руководителя, а ее взаимосвязь с другими личностными качествами, которые и составляют структуру конкурентоспособности [12]. В эмпирическом исследовании А.К. Болотовой и А.К. Захаровой обнаружена связь мотивации успеха у руководителей с личностной характеристикой как ориентация на будущее. Причем такие связи были обнаружены для опытных руководителей и руководителей топового уровня [3]. На роль опыта руководителя и его психологической зрелости в повышении управленческой мотивации указывают Л.С. Колмогорова и Е.М. Макота. В своем исследовании они установили, что чем старше были обследованные руководители или чем больший стаж работы они имели, тем в меньшей степени они были мотивированы социальным престижем и уважением людей. Также результаты исследования свидетельствуют о том, что данные испытуемые руководители имеют высокие показатели мотивации успеха и умеренные показатели мотивации власти [5].

Таким образом, исследования показывают, что определенные личностные корреляты выступают посредником в особенностях реализации мотивов и потребностей у руководителей. Сама управленческая мотивация приобретает личностный оттенок и при определенных условиях превращается в личностный резерв руководителя. Грамотное использование такого резерва является своеобразным усилителем управленческой деятельности. В развиваемой нами концепции управленческого потенциала мы и показали, что управленческая мотивация определяет особенности личностного резерва руководителя и отражает степень желания заниматься управленческой деятельностью [7]. Внутренняя сторона управленческой мотивации как структурного элемента управленческого потенциала характеризуется психологической готовностью заниматься

управленческой деятельностью и возможностью реализовать свои стремления. Такими стремлениями для руководителей, по материалам нашего исследования деятельности и личности менеджеров высшего звена, являются по степени значимости: «реализовать свои способности», «самореализация», «власть», «авторитет» и т. п. Данные стремления скорее являются естественными для руководителей и обеспечивают адаптацию человека к управленческой деятельности. Условием такой первичной адаптации к управленческой деятельности, по нашему мнению, являются доминирование соответствующих базовых инстинктов-потребностей, наличие которых у человека в свое время обосновал В.И. Гарбузов [4]. Автор выделяет семь таких инстинктов: самосохранения, продолжения рода, альтруистический, исследования, доминирования, свободы и сохранения достоинства. Возможно семь вариантов доминирования, когда один из инстинктов подавляет другие, проявляя себя сильнее. В норме, по мнению В. Гарбузова, у человека один или несколько инстинктов доминируют, остальные выражены слабее в разной степени, но полноценно влияют на личностные тенденции и проявления. В нашем случае конституирующим инстинктом в структуре управленческой мотивации является инстинкт доминирования, что приводит к развитию личности «доминантного типа» в терминах В. Гарбузова. Для такого доминантного типа характерны склонность к лидерству и готовность к борьбе за лидерство, предрасположенность к решению сложных организационных задач, приоритет общего интереса над частным, ориентация на карьеру. Инстинкт сохранения достоинства, в свою очередь, работает на потребность самореализации утверждения своего авторитета как руководителя. Инстинкт свободы обеспечивает стремление к контролю в структуре управленческой мотивации. Реализация данных «управленческих инстинктов» – своеобразной триады «доминирования – свободы – достоинства», – позволяет человеку внутренне изменить стиль своего поведения и жизни и обусловливает его стремление к управленческой деятельности. Здесь управленческая деятельность выступает фактором реализации личностного профиля человека и тем самым обеспечивает его адаптированность в социальной среде. Триада базовых потребностей «доминирования – свободы – достоинства» является естественной и здоровой для людей, стремящихся к управлению, и обеспечивает нормальное первичное вхождению в сферу управленческой деятельности. Мы предполагаем, что данная триада выступает основой для реализации собственно управленческих мотивов из «мотивационного профиля лидера» по Д. Мак-Клелланду. Опираясь на концепцию Д. Мак-Клелланда, мы выделяем основные четыре мотива управленческой деятельности в структуре мотивационного профиля –

управленческой мотивации – и их формы реализации. Каждый управленческий мотив в основании имеет соответствующую базовую потребность – инстинкт.

1. Мотивация власти, в основе которой лежит инстинкт доминирования – естественная потребность для «доминантного типа» личности и которая проявляется в двух формах в зависимости от зрелости личности руководителя – «власть как средство» и «власть как цель».

2. Мотивация контроля, в основе которой лежит инстинкт свободы как продолжение «мотивации властвования» и которая реализуется через соотношение двух форм: «степень контроля» и «сфера контроля».

3. Мотивация достижения, в основе которой лежит инстинкт сохранения собственного достоинства и самоуважения и которая проявляется или в стремлении достижения высоких результатов и успеха, или в форме избегания неудач.

4. Мотивация аффилиации, в основе, которой лежит инстинкт самосохранения – как стремление принадлежать к группе и получать одобрение от группы. Здесь можно говорить о высокой и низкой мотивации одобрения, где в своем поведении и управленческой деятельности руководитель опирается или нет на мнение и оценки группы, зависит или не зависит от характера межличностных отношений в группе. Реализация данного мотива, с одной стороны, является ситуативной, может быть рассмотрена в контексте организационной жизни, с другой стороны, она зависит от степени субъективного благополучия руководителя. Излишнее стремление к одобрению со стороны других может служить признаком доминирования внешней «Я-концепции» и определенной степени эмоционального неблагополучия.

Исследования в русле позитивной психологии показали, что именно эмоциональное (или субъективное) благополучие является медиатором, опосредующим качество жизни и профессиональной деятельности. Правда, сам термин «эмоциональное благополучие» еще не обрел своей устойчивой понятийной определенности. Достаточно характерными являются описательные определения, сводящиеся к перечислению проявлений (показателей) эмоционального благополучия, или определение через противопоставление эмоциональному неблагополучию. В качестве критериев эмоционального (субъективного, психологического) благополучия используются переживание счастья, удовлетворенность, самооценка, баланс позитивных и негативных эмоций, позитивные отношения с окружающими и др. Р.М. Шамионов с эмоциональным благополучием связывает состояние эмоционального комфорта [11].Удовлетворенность

жизнью считается одним из наиболее устоявшихся индикаторов общего благополучия и позитивного функционирования. В модели Е. Динер удовлетворенность значимыми сторонами жизни наряду с балансом позитивных и негативных эмоций являются основными компонентами субъективного благополучия [14]. Ключевую роль позитивных эмоций в психологическом благополучии показала также Б.Л. Фредериксон [15; 16; 17]. Позитивные эмоции, по ее мнению, выполняют две функции: расширяют осознание и поведенческий репертуар человека; позволяют построить те навыки и извлечь те ресурсы, которые окажут долгосрочное влияние на психологическое и физическое благополучие человека. В управленческой деятельности психологическое благополучие руководителя благотворно влияет на качество его поведения как лидера, что в свою очередь и способствует благополучию подчиненных [18].

Цели и гипотезы исследования

Основной целью исследования явилось изучение управленческой мотивации в связи с эмоциональным благополучием руководителей. Планировалось проанализировать взаимосвязи базовых потребностей человека и отдельных мотивов управленческой деятельности с уровнем эмоционального благополучия у руководителей. Исследовались различия в управленческой мотивации между группами эмоционально благополучных и эмоционально неблагополучных руководителей. Основной гипотезой исследования стало предположение о том, что эмоциональное благополучие выступает медиатором, обуслОвливающим качество управленческой мотивации. Исследование носило ориентировочный характер и стало предварительным этапом и частью изучения управленческого потенциала руководителя.

Метод исследования

В исследовании приняли участие слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров в г. Петрозаводске – 18 человек, из них 7 мужчин и 11 женщин. Средний возраст – 40 лет. Социальный статус испытуемых – руководители высшего и среднего управленческого звена производственных предприятий, коммерческих организаций и муниципальных учреждений сферы образования и здравоохранения. Исследование проводилось весной 2015 г. Эмпирическое исследование было психодиагностическим по содержанию с использованием стандартизированных методик. Изучались степень и характер доминирования базовых потребностей человека – методика «Доминирующий инстинкт» [5]. Данная методика предназначена для оценки ведущей базовой из семи потребностей у человека: инстинкт самосохранения (эгофильная потребность),

инстинкт продолжения рода (генофильная потребность), альтруистический инстинкт (альтруистическая потребность), инстинкт исследования (исследовательская потребность), инстинкт доминирования (потребность в доминировании), инстинкт свободы (либертофильная потребность) и инстинкт сохранения достоинства (дигнитофильная потребность). Также изучалась степень проявления основных мотивов и потребностей в структуре «мотивационного управленческого комплекса» (опросники «Мотивация власти», «Потребность в достижении», «Мотивация успеха», «Потребность в одобрении») [9]. Уровень эмоционального благополучия оценивался с помощью шкалы «Эмоциональное благополучие» – методика позволяет получить ориентировочную оценку уровня эмоционального благополучия, насколько респондент доволен собой и способен получать радость от жизни [1]. Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу (ранговая корреляция Спирмена), для сравнения между собой частей выборки использовался критерий Манна–Уитни.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены средние значения выраженности базовых потребностей по общей выборке испытуемых.

Таблица 1

Базовые потребности

Тип потребности	Среднее значение	Максимальное значение	Минимальное значение	Стандартное отклонение
Эгофильная	**3**	5	0	1,41
Генофильная	**4**	5	0	1,58
Альтруистическая	2,2	4	0	1,06
Исследовательская	**3,1**	5	2	0,83
Доминирования	**3**	5	1	1,13
Либертофильная	2,9	5	0	1,66
Дигнитофильная	2,4	5	0	1,50

В целом нельзя говорить о выраженном «управленческом комплексе» в структуре потребностей данной группы испытуемых. В терминах В.И. Гарбузова, ведущим в структуре потребностей для данной группы испытуемых является диада «А» – эгофильная и генофильная потребности. Данные потребности являются базовыми и обеспечивают физическое выживание особи и вида.

В табл. 2 представлены значения по четырем методикам, которые входят в «мотивационный управленческий комплекс».

Таблица 2

Мотивационный управленческий комплекс

Вид мотивации	Среднее значение	Максимальное значение	Минимальное значение	Стандартное отклонение
Мотивация власти	15, 3	19	11	2,42
Мотивация достижений	14,5	19	11	2,25
Мотивация к успеху	**18**	24	13	3,71
Мотивация одобрения	10,8	17	0	3,77

Только «мотивация к успеху» отличается умеренно высоким уровнем. Остальные мотивации из «мотивационного комплекса» выражены на среднем уровне – мотивации власти, достижения и одобрения имеют средние значения. Таким образом, можно утверждать, что на мотивационном уровне для данной группы испытуемых собственно управленческая мотивация выражена средне.

В табл. 3 и 4 представлены значения эмоционального благополучия и распределения испытуемых по уровням эмоционального благополучия.

Таблица 3

Эмоциональное благополучие

	Среднее значение	Минимальное значение	Максимальное значение	Стандартное отклонение
Эмоциональное благополучие	17	0	24	5,35

Таблица 4

Уровни эмоционального благополучия

Уровень ЭБ	Количество испытуемых	Процент испытуемых
Высокий	4	22%
Средний	9	50%
Низкий	5	23%

С учетом среднего значения можно говорить о невысокой степени эмоционального благополучия по выборке испытуемых. Всего лишь 22% испытуемых отличаются высокими показателями эмоционального благополучия. Впоследствии выборка была разбита на две подгруппы с учетом степени эмоционального благополучия:

«высокий уровень» и «средненизкий уровень» эмоционального благополучия.

Корреляционный анализ выявил следующие значимые связи в массиве данных. В табл. 5 представлены значимые коэффициенты корреляции (p< 0,05) по общей выборке испытуемых.

Таблица 5

Значения коэффициентов корреляции

Переменные	Значения			
Эгофильная потребность	Мотив власти -0,55	Мотив одобрения 0,63	Эмоциональ-ное благо-получие 0,72	
Потребность в доминировании	Либертофильная потребность 0,52	Дигнитофильная потребность 0,56	Мотив достижения -0,53	Мотив успеха 0,67
Либертофильная потребность		Дигнитофильная потребность 0,72	Мотив достижения -0,49	
Мотив власти	Эмоциональное благополучие -0,62	Мотив одобрения -0,58		
Мотив одобрения	Эмоциональное благополучие 0,53			

Ранговая корреляция Спирмена p< 0,05

Потребность в доминировании собрала наибольшее количество значимых связей – 4. Она положительно связана с либертофильной и дигнитофильной потребностью и мотивацией к успеху. Для испытуемых реализация потребности в доминировании обусловлена успехом, что, скорее всего, повышает чувство собственного достоинства и ощущение независимости. Но при этом удовлетворение потребности в доминировании не ассоциируется с достижениями. Мотивация власти отрицательно связана с мотивом одобрения и эмоциональным благополучием. Можно утверждать, что чем менее испытуемые чувствуют себя благополучными и не получают должного одобрения со стороны других, тем более выражено их стремление к власти. Эмоционально благополучные испытуемые связывают свое благополучие с получением одобрения от других. Можно предположить, что мотивация власти носит компенсаторный характер и именно для тех испытуемых, кто чувствует свою незащищенность, эмоционально неблагополучен и не имеет определенной социальной поддержки в виде одобрения. В конечном итоге можно

свидетельствовать, что потребность в доминировании является значимой для испытуемых и подчиняется достижению успеха, что и повышает чувство своей значимости и гордости, что косвенно связано с эмоциональным благополучием. В то же время эмоциональное благополучие собрало три значимые корреляционные связи и отрицательно связано с мотивом власти как конституирующим мотивом управленческой мотивации. Мы предположили, что именно эмоциональное благополучие является той переменной, которая и обусловливает качество и зрелость управленческой мотивации. На основании распределения значений эмоционального благополучия (M ± σ) выборка испытуемых была разделена на две группы – «высокое эмоциональное благополучие» и «средненизкое эмоциональное благополучие». В табл. 6 представлено статистическое описание данных групп испытуемых.

Таблица 6

Эмоциональное благополучие

Уровень ЭБ	Среднее значение	Стандартное отклонение	Количество
Высокое ЭБ	21,6	1,86	6 (33%)
Средненизкое ЭБ	14,7	5,02	12 (67%)

Обращают на себя внимание согласованность значений по группе с высоким уровнем эмоционального благополучия и достаточно широкий разброс значений по другой группе (что характерно и для общей выборки). В табл. 7 представлены средние значения и стандартные отклонения выраженности базовых потребностей по двум группам испытуемых.

Таблица 7

Базовые потребности

Уровни ЭБ	Тип потребности						
	эгофл	генофил	альтр	исслед	домин	либерт	дигнит
Высок ЭБ	**4,3** ±0,51	**4,6** ± 0,51	2,1 ±1,47	2,8 ±0,75	**3,8** ±1,16	**3** ±1,89	**3** ±1,78
Средне-низкое ЭБ	2,3 ±1,23	**3,7** ±1,86	2,2 ±0,86	3,2 ±0,86	2,5 ±0,9	2,9 ±1,62	2,1 ±1,33

У эмоционально благополучных более выражен комплекс лидерских потребностей – доминирования, либертофильная и дигнитофильная потребности. Также более выражен комплекс охраняющих потребностей – эгофильная и генофильная потребности, который и является ведущим в структуре потребностей у эмоционально

благополучных. У эмоционально неблагополучных выраженного комплекса потребностей нет. Доминирующими потребностями являются генофильная и исследовательская.

В табл. 8 представлены средние значения и стандартные отклонения по методикам «мотивационного управленческого комплекса» по двум группам испытуемых.

Таблица 8

Мотивационный управленческий комплекс

Уровни ЭБ	Вид мотивации			
	мотив власти	мотив достижения	мотив успеха	мотив одобрения
Высокое ЭБ	13,6 ±1,96	14,3 ± 3,07	**20,8** ±3,12	**13,5** ±1,04
Средненизкое ЭБ	**16,1** ±2,24	14,5 ±1,88	16,6 ±3,25	9,5 ±3,98

У эмоционально благополучных испытуемых более выражено стремление к успеху и мотивация одобрения, в отличие от эмоционально неблагополучных. У эмоционально неблагополучных испытуемых более выражено стремление к власти. Для уточнения достоверности различий между группами средние показатели подверглись проверке на значимость по критерию Манна–Уитни. В табл. 9 представлены значимые различия по двум группам испытуемых.

Таблица 9

Различия между группами по критерию Манна–Уитни

Переменные	Средние значения		Уровень значимости
	высокое ЭБ	средненизкое ЭБ	
Эгофильная потребность	**4,3** ±0,51	2,3 ±1,23	p<0,01
Потребность в доминировании	**3,8** ±1,16	2,58 ±0,9	p< 0,05
Мотивация власти	13, 6 ±1,96	**16,1** ±2,24	p< 0,05
Мотивация успеха	**20,8** ±3,12	16,6 ±3,25	p< 0,05
Мотивация одобрения	**13,5** ± 1,04	9,5 ±3,98	p< 0,05
Эмоциональное благополучие	**21,6** ±1,86	14,7 ±5,02	p < 0,001

Для эмоционально благополучных испытуемых мотивация власти является естественной и опирается на потребность в доминировании. Также для данной группы испытуемых важно достижение успеха и получение одобрения. Можно утверждать, что для

этих испытуемых руководителей характерен достаточно зрелый мотивационный управленческий комплекс: средняя степень выраженности стремления к власти, высокое стремление к успеху, средний уровень стремления к одобрению как необходимость поддержания своего социального «Я» (достаточно высокий уровень эгофильной потребности). Для эмоционально неблагополучных испытуемых стремление к власти выступает, скорее всего, как признак неблагополучия и неудовлетворенности. Собственно выраженной управленческой мотивации для данной группы руководителей не наблюдается.

Корреляционный анализ двух груп испытуемых показал, что именно группа со средненизким эмоциональным благополучием продемонстрировала значимость для них собственно эмоционального благополучия и мотива власти как компенсаторного фактора. У группы руководителей – «средненизкое ЭБ» – состояние эмоционального благополучия в первую очередь зависит от получения одобрения – 0,66 ($p \leq 0,05$). Достижение успеха связано с удовлетворением потребности в доминировании – 0,63 ($p \leq 0,05$) и реализацией мотива власти – 0,59($p \leq 0,05$). Безопасность своего «Я» испытуемые связывают с удовлетворением потребности в исследовании – 0,56($p \leq 0,05$) и реализацией мотивации достижения – 0,65($p \leq 0,05$).

Для группы руководителей – «высокое ЭБ» – защита своего «Я» определяется удовлетворением дигнитофильной – 0,81($p \leq 0,05$) и либертофильной потребностями – 0,86($p \leq 0,05$). Причем последние потребности поддерживают друг друга. Получение одобрения не определяется стремлением к власти – -0,87($p \leq 0,05$),– стремление к одобрению носит автономный характер. Само эмоциональное благополучие для данной группы испытуемых выступает фоном: значимых корреляций по эмоциональному благополучию не получено.

Результаты исследования позволяют нарисовать своеобразные мотивационные портреты двух групп руководителей в зависимости от уровня эмоционального благополучия. Группа эмоционально благополучных руководителей характеризуется более зрелой управленческой мотивацией: для них стремление к власти скорее выступает как средство (средние значения по мотивации власти). Мотивация власти у них опирается на потребность в доминировании, что и свидетельствует о нормальной согласованной управленческой мотивации. Также данная группа характеризуется автономностью своего «Я», не зависящей от внешних оценок и одобрений. Само же стремление к одобрению не определяется наличием / отсутствием власти. Эмоциональное благополучия выступает фоном: их высокое эмоциональное благополучие освобождает руководителей от мыслей о нем и позволяет грамотно реализовать свою управленческую

мотивацию. Лидерская триада потребностей присутствует у данной группы руководителей.

Группа «эмоционально неблагополучных» руководителей характеризуется незрелой управленческой мотивацией: для них мотивация власти скорее выступает как компенсация своего относительного эмоционального неблагополучия. «Я» не отличается высокой степенью автономности и требует дополнительной защиты. Эмоциональное благополучие для испытуемых является актуальным и связанным с получением одобрения. Для данной группы их невысокое эмоциональное благополучие выступает своеобразным барьером для нормальной реализации управленческой мотивации.

Наше исследование показало, что эмоциональное благополучие является дискриминирующим фактором, который обусловливает качество проявления управленческой мотивации у руководителей. Полученные данные согласуются с данными отечественных и зарубежных исследований по мотивации руководителей. Роль и значение эмоционального благополучия в управленческой практике важны не только с точки зрения актуализации зрелой управленской мотивации для отдельного руководителя, но и с точки зрения влияния руководителя на подчиненных и на их психологическое благополучие. В зарубежной организационной психологии появляется все больше исследований на эту тему. Так, развивая концепцию «позитивного лидерства», д-р Келлоуэй и др. показали роль руководителя в обеспечении психологического благополучия подчиненных. Позитивный руководитель – это руководитель с позитивными эмоциями, который своим поведением инициирует проявление позитивных эмоций у подчиненных, что сказывается на их удовлетворенности работой [18]. На примере китайских руководителей Ли-Чуан Чу показал, как авторитарный руководитель влияет на психическое и физическое здоровье подчиненных. Так, чем более подчиненные склонны рассматривать поведение своего руководителя как авторитарное, тем ниже их удовлетворенность жизнью, работой и ниже показатели физического здоровья [19].

Сегодня мотивационный аспект в профессиональной деятельности (как исполнительской, так и управленческой) становится более значимым фактором, влияющим на эффективность работы в отличие от компетенций, которые можно постоянно развивать. Именно мотивация дает очищенную картину качества трудовой деятельности, но при этом сама мотивация является следствием зрелости личности как свойства и психологического благополучия как состояния руководителя или рядового сотрудника. В организационной среде психологическое, субъективное, эмоциональное благополучие может выступать

предиктором мотивированности человека, а в случае руководителя еще и средством мотивации подчиненных.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
1. Белов В.В., Карпов В.В. Мотивы руководителя деятельности военной организации // Вестн. Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2 (242). С. 207–217.
2. Болотова А.К., Захарова А.К. Личностный потенциал и временные перспективы как предикторы кадрового менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. 2015. № 3. С. 117–122.
3. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб.: АО «Сфера», 1994. 160 с.
4. Колмогорова Л.С., Макота Е.М. Особенности мотивации трудовой деятельности руководителей с различными уровнями психологической зрелости // Сибир. пед. журн. 2013. № 1. С. 233–239.
5. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека СПб.: Питер, 2007. 672 с.
6. Мельник Ю.И. Управленческий потенциал руководителя: структура и содержание. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. 134 с.
7. Сарсембаева Э.Ю. Система психологических средств оптимизации управленческой деятельности с учетом психофизиологических особенностей индивида // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 279–281.
8. Соломанидина Т.О., Соломанидин В.Г. Управление мотивацией персонала: учеб.-практ. пособие. М.: ООО «Журнал «Управление персоналом». 2005. 128 с.
9. Цветкова О.А. Подходы к мотивации деятельности руководителя //Омские социально-гуманитарные чтения-2010: материалы III Межрегион. науч.-практ. конф., Омск, 18–19 марта 2010 г. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2010. 366 с. С. 240–244.
10. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. 2004. 180 с.
11. Халфиева А.Р. Личностные корреляты конкурентоспособности успешных менеджеров //Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С.251–255.
12. Barbuto John E. Motivation and Transactional, Charismatic, and Transformational Leadership: A Test of Antecedents // J. of Leadership & Organizational Studies 2005. V. 11. № 4. P. 26–40 DOI: 10.1177/107179190501100403
13. Diener E. Subjective well being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542–575.

14. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist. 2001. № 56. P. 218–226.
15. Fredrickson B.L., Positivity, NY: Three Rivers Press. 2009.
16. Fredrickson B.L., & Branigan C. Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. // Cognition & Emotion. 2005. № 19. P. 313–332.
17. Kelloway Kevin E., Weigand Heidi, McKee C. Margaret. Das Hari Positive Leadership and Employee Well-Being // J. of Leadership & Organizational Studies. 2013. № 20 (1). P. 107–117. DOI: 10.1177/1548051812465892
18. Li-Chuan Chu. The moderating role of authoritarian leadership on the relationship between the internalization of emotional regulation and the well-being of employees// Leadership. 2014. № 0 (0). P. 1–18.

MANAGEMENT MOTIVATION AND EMOTINAL WELL-BEING LEADERS

I.I. Melnik, O.F. Melnik

Petrozavodsk State University

This article presents the findings of a research project exploring the managerial motivation of leaders depending on the levels of their emotional well-being. We analyzed the relationship of basic human needs and basic motives of management activity and a level of emotional well-being of the leaders. The results show that the motivation of emotionally safe and emotionally dysfunctional leaders is likely to be different. The power motive of the emotionally dysfunctional leaders looks like a compensation and their managerial motivation is of immature character. Emotional well-being could be considered as a mediator that contributes to the quality of managerial motivation and used as a predictor of the maturity of leader's motivation.

***Keywords**: managerial motivation, power motivation, achievement motivation, motivation to success, approval motivation, basic needs, emotional well-being, mature personality of leader.*

Об авторах:

МЕЛЬНИК Юрий Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета (185680 г. Петрозаводск, ул. Пушкинская 17, Институт педагогики и психологии ПетрГу), e-mail: urimelnike@gmail.com

МЕЛЬНИК Ольга Федоровна – старший преподаватель кафедры психологии Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета (185680 г. Петрозаводск, ул. Пушкинская 17, Институт педагогики и психологии ПетрГу), e-mail: olgamelnike@gmail.com

УДК 159.922

ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ПРОФЕССИОНАЛА В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Л. Леньков[1], Н.Е. Рубцова[2]

[1]Лаборатория профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»,
[2]Управление координации научных исследований Российской академии образования

Выделены основные направления исследований свойств личности профессионала в процессе его становления как субъекта труда. Выявлена специфика личностных свойств субъектов труда в рамках профессиональных групп, соответствующих обобщенной структуре психологических типов профессиональной деятельности в современной России. Рассмотрены причины появления расхождений между нормативными требованиями деятельности и личностными свойствами субъектов труда, связанные с профессиональными девиациями личности и динамикой профессионального становления.

Ключевые слова: личность, субъект, профессионал, психологический тип профессиональной деятельности, профессиональный маргинализм.

Профессиональный труд является ведущей деятельностью психического и фактором личностного развития человека на протяжении всей его жизни. Среди актуальных задач современной психологической науки широко представлен анализ роли профессиональной деятельности в становлении и самореализации личности как субъекта труда [1; 9; 13]. Непрерывное развитие становится нормой во всех сферах жизни человека и деятельности организации, поэтому своевременно ставится проблема создания «единой психологической теории» профессионального развития, адекватной для сложных условий современного мира [8].

Взаимная детерминация личности и выполняемой профессиональной деятельности является общепризнанной в психологии и изучается в течение длительного исторического периода. К настоящему времени разработан широкий спектр методологических и методических подходов к исследованию личности профессионала как субъекта метасистемы «профессиональная среда – личность – социум». В пространстве реализации субъектом профессиональной деятельности также выделен вектор «особенности социальной и организационной среды», что обусловило научный поиск новых концептуальных оснований исследования личности профессионала. Многообразие вариантов оснований привело к созданию нового интегративно-типологического подхода при разработке психологической

классификации профессиональной деятельности, более глубоко учитывающего особенности субъекта профессиональной деятельности. Данный подход позволяет деятельностную и иную активность индивидуального субъекта труда рассматривать как метасубъектную активность, а профессиональную деятельность, объединяющую множество индивидуальных и групповых субъектов, как профессиональную метадеятельность [12]. При этом именно интегративно-типологический подход позволяет дать наиболее полную картину закономерностей функционирования и развития ряда важных объектов психологического познания сферы труда.

Актуальность исследованию придает высокая динамичность сферы труда, наблюдаемая как в области социально-психологических феноменов, так и в психологическом содержании профессиональной деятельности. Исследование развивает результаты, полученные авторами ранее и относящиеся, с одной стороны, к построению психологической типологии профессиональной деятельности [12], а с другой – к изучению российской специфики феноменов организационной культуры и профессионального маргинализма [6; 7]. В рамках первого направления были, в частности, замечены расхождения нормативных психологических требований некоторых видов труда и фактических свойств их субъектов. Для более детального изучения подобных явлений были привлечены результаты, полученные в рамках второго направления.

Цель проведенного исследования состоит в том, чтобы выявить специфику личности субъектов труда, представляющих различные психологические типы профессиональной деятельности.

1. Основные направления и проблемы изучения личности профессионала

Взаимная детерминация личности и выполняемой профессиональной деятельности изучалась на протяжении длительного времени. В современной психологии изучаются разнообразные личностные особенности, характеризующие представителей различных профессиональных групп.

Чтобы систематизировать в классификационном аспекте многообразие исследований личности профессионала, под *сферой профессионального труда* (далее – сферой труда) будем понимать многообразие разновидностей профессиональной деятельности, выполняемых на конкретных трудовых постах, а также совокупность соответствующих субъектов труда, профессиональных групп и сообществ. *Предметно-содержательными классификационными разрядами* (далее – содержательными разрядами) сферы труда обозначим различные отрасли, профессии, специальности, должности и

иные социально-экономические деления профессиональной деятельности. Применив в качестве критериев-дискриминаторов используемые классификационные подходы, выделим ряд основных направлений интересующих нас исследований.

1. Применение общих типологий личности к содержательным разрядам сферы труда. Создано множество таких типологий, но только малая их часть применялась к сфере труда. В качестве иллюстрации упомянем лишь два «пласта» таких исследований. Первый связан с типологией З. Фрейда и влиянием типов личности на выбор профессии (см.: [14, с. 233]), второй – с характеристиками профессиональных групп и стилевых особенностей профессиональной деятельности с позиций типологии К.Г. Юнга и развивающего ее «указателя типов» Майерс – Бриггс (см.: [5]). Эти примеры позволяют отметить проблемы данного направления. Типология З. Фрейда не операционализирована, что характерно для многих известных типологий личности. В таких случаях утверждения о взаимосвязи личности и профессии основаны на соответствующей теории личности и данных клинической или консультационной практики. Типология Майерс – Бриггс, как и ряд других общих типологий личности, операционализирована, но их общий характер не позволяет установить однозначного соответствия между типами личности и разрядами сферы труда[1].

2. Применение теорий личностных черт к содержательным разрядам сферы труда. Представлено очень широко (см., напр.: [20]), а среди разнообразных моделей личности здесь доминируют «Большая пятерка», трехфакторная модель Г. Айзенка и 16-факторная модель Р. Кеттелла. Традиционные проблемы связаны с невозможностью сведения многообразия личности к небольшому числу черт и, как следствие, с невысокой прогностической валидностью таких моделей личности для «трудового поведения», результатов труда, удовлетворенности трудом и т.д. Вместе с тем совершенствование методического инструментария и широкая эмпирическая верификация подобных теорий порождают тенденцию повышения эффективности их применения в сфере труда [14].

3. Изучение в рамках содержательных разрядов сферы труда свойств личности, не включенных в типологии или теории черт личности[2]. Проблемы направления связаны с многообразием и недостаточной упорядоченностью личностных свойств, а также с их

[1] Лишь иногда удается установить преобладание в некотором разряде сферы труда определенного типа личности. Для типов Майерс – Бриггс это, например, представленность типов «ISTJ» и «ESTJ» в доле около 30% каждого среди высших должностных лиц в бизнесе – директоров, президентов и управляющих [5, с. 143].

[2] Например, перфекционизма [2], коллективизма [17], профессиональной идентичности [18] и мн. др.

социокультурной обусловленностью: если базовые черты личности, как правило, социокультурно инвариантны, то для иных черт это верно далеко не всегда (например, даже для «фасетов» базовых черт).

4. Создание профессиональных типологий личности в рамках содержательных разрядов сферы труда. Здесь создаются «узкие» типологии, разделяющие на типы представителей определенной профессиональной общности. Однако в силу отсутствия общих методологических оснований серьезными проблемами являются сравнительный анализ и обобщение подобных типологий.

5. Создание обобщенных профессиональных типологий личности на основе психологических типологий, охватывающих всю сферу труда. На практике используется не много этих технологий. Например, в нашей стране широко распространены только типологии Е.А. Климова и Дж. Холланда[3]. Холланд, рассматривая профессиональную идентичность как наличие у человека «четкой и устойчивой картины своих целей, интересов и талантов» [19, p. 5], концептуализировал соответствие направленности личности и типа профессиональной среды. Вместе с тем отмечаются недостаточная дискриминативность типов Холланда и невозможность в рамках его подхода отделить самостоятельный профессиональный выбор от вынужденного. Кроме того, конкретные виды труда часто соотносятся сразу с несколькими типами Холланда (см.: [16]). Аналогичная распределенность типов характерна для типологии Е.А. Климова, а интенсивные изменения сферы труда требуют ее дополнения (см.: [4]). Многие подобные типологии основаны только на профессиональных интересах, однако для адекватного профессионального выбора необходим учет и других личностных и когнитивных свойств. Одним из немногих исключений является типология Холланда, в концепции которой учитываются интересы и способности, но распространенность в нашей стране краткой, а не полной версии опросника SDS фактически нивелирует это достоинство.

Таким образом, личность профессионала исследуется в различных направлениях, но здесь имеются проблемы, представленные на разных уровнях научного познания: на методологическом – дискуссионность ключевых понятий «личность» и «профессионал», на теоретическом – множественность конкурирующих теорий личности и профессионального становления, на эмпирическом – трансформация

[3] В отличие от этого за рубежом типология Дж. Холланда конкурирует (или применяется совместно), по крайней мере, с подходами Э. Стронга – Д. Кемпбела, Д. Сьюпера, Дж. Кьюдера, Д. Джексона и др. (см.: [16]).

сферы труда[4] под влиянием научно-технического прогресса, социально-экономических и иных факторов, состоящая в появлении новых[5] и изменении содержания традиционных видов труда и недостаточно учитываемая в концепциях профессионального становления. Некоторые новые виды труда имеют пока только слэнговые названия и не выделены в самостоятельные разряды, хотя их психологическая специфика искажает результаты исследований тех традиционных разрядов, к которым они отнесены. Подобные проблемы эмпирического уровня порождают новые проблемы теоретического и методологического уровней, в частности, связанные с неполнотой и противоречивостью типологий профессиональной деятельности, в итоге обусловливая актуальность поиска новых подходов к изучению личности профессионала, в том числе – выявлению общих оснований, позволяющих разделить сферу труда на группы, равномасштабные для их сравнительного психологического анализа. Нередкой является ситуация, когда выявление личностных особенностей представителей формально одной и той же профессиональной группы фактически осуществляется на неэквивалентных выборках. Для решения подобных вопросов важно иметь общие классификационные психологические основания, позволяющие, с одной стороны, генерализованно подходить к выявлению и сравнению личностных особенностей профессионалов, представляющих различные виды труда, а с другой – при необходимости специфицировать такие особенности для применения к конкретным разновидностям труда.

2. Обобщенная психологическая типология профессиональной деятельности как основание изучения личности профессионала

Теоретическим основанием исследования является типология, разработанная с помощью интегративно-типологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности, опирающегося на ряд психологических подходов к анализу деятельности (субъектно-деятельностный, метасистемный, межсистемный и др.) и моделей ее уровневой психической регуляции (Н.А. Бернштейна, Ю.Я. Голикова и А.Н. Костина и др.) [12].

Данная типология в качестве классификационных оснований использует три базовых психологических отношения, выражающих ключевые аспекты принципиальной включенности деятельности субъекта труда во внешний мир и в первую очередь в

[4] Наряду со слабой изученностью личности представителей многих видов труда, обусловленной, в том числе, нередкой «закрытостью» результатов подобных исследований в условиях капитализма (см.: [14, с. 203]).

[5] Ежегодно появляется до 500 новых профессий; при этом некоторые из них «живут» лишь 5–15 лет [3].

жизнедеятельность социума. По каждому отношению профессиональная деятельность делится на 4 *метатипа*.

Первое отношение (далее – «отношение по управлению») характеризует упомянутую включенность посредством выраженности управленческого, исполнительского и автономного характера деятельности и определяет метатипы «Исполнитель» (*Исп*), «Управленец-Исполнитель» (*Упр-Исп*), «Управленец» (*Упр*) и «Автономный» (*Авт*)[6].

Второе отношение характеризует выраженность в искомой деятельности различных уровней ее психической регуляции и определяет метатипы «Текущая регуляция» (*ТР*), «Оперативная регуляция» (*ОР*), «Средняя долговременная регуляция» (*СДР*) и «Высокая долговременная регуляция» (*ВДР*)[7].

Третье отношение характеризует специфику психических процессов, реализуемых в деятельности, и определяет метатипы «Чувственный» (*Ч*), «Информационный» (*Инф*), «Межсубъектный» (*МС*) и «Интегральный» (*Инт*)[8].

В итоге интеграции метатипов всех базовых отношений образуются типы профессиональной деятельности, общая структура которых показана в табл. 1.

[6] Данные метатипы характеризует: *Исп* – существенная выраженность исполнительского характера деятельности при несущественной – управленческого; *Упр-Исп* – существенная выраженность исполнения и управления; *Упр* – существенная выраженность управления при несущественной – исполнения; *Авт* – несущественная выраженность и исполнительского, и управленческого характера деятельности.

[7] Их характеризует: *ТР* – циклическое выполнение хорошо известных несложных действий; *ОР* – самостоятельное выполнение разнообразных задач, требующее оценки ситуации и принятия решений о выборе действий; *СДР* – самостоятельное выполнение разнообразных трудовых функций, требующее сочетания оперативной регуляции и долговременной регуляции (принятие стратегических решений, планирование, прогнозирование, программирование и т.д. деятельности в целом); *ВДР* – доминирующая долговременная регуляция.

[8] Данные метатипы связаны: *Ч* – с сенсорно-перцептивными и психомоторными процессами; *Инф* – с логическими, имажитивными, мнемическими процессами; *МС* – с социально-перцептивными и коммуникативными процессами; *Инт* – с существенной выраженностью и «чувственных», и «межсубъектных» процессов.

Таблица 1

Структура обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности

Метатип по УПР	Метатип по процессуальному составу деятельности						
	Ч	Инф	МС			Инт	
ТР	Тип 1 (Исп)	Тип 5 (Исп)	-	-	-	Тип 15 (Исп)	-
ОР	Тип 2 (Исп)	Тип 6 (Исп)	Тип 9 (Исп)	-	-	Тип 16 (Исп)	Тип 19 (Упр-Исп)
СДР	Тип 3 (Исп)	Тип 7 (Исп)	Тип 10 (Исп)	Тип 12 (Упр-Исп)	-	Тип 17 (Исп)	Тип 20 (Упр-Исп)
ВДР	Тип 4 (Авт)	Тип 8 (Авт)	Тип 11 (Авт)	Тип 13 (Упр-Исп)	Тип 14 (Упр)	Тип 18 (Авт)	Тип 21 (Упр)

Примечания: а) УПР – уровни психической регуляции деятельности; б) обозначения метатипов и характеристики базовых отношений профессиональной деятельности даны в тексте; в) в силу трехмерного характера типологии данная таблица представляет собой ее двумерную проекцию, поэтому принадлежность к метатипу по управлению указана для каждого типа в скобках; г) названия типов: 1. «Вспомогательный персонал материальной сферы»; 2. «Квалифицированный персонал материальной сферы»; 3. «Специалист материальной сферы»; 4. «Автономный работник материальной сферы»; 5. «Вспомогательный персонал информационной сферы»; 6. «Квалифицированный персонал информационной сферы»; 7. «Специалист информационной сферы»; 8. «Автономный работник информационной сферы»; 9. «Квалифицированный персонал межсубъектной сферы»; 10. «Специалист межсубъектной сферы»; 11. «Автономный работник межсубъектной сферы»; 12. «Управленец первой линии»; 13. «Управленец среднего звена»; 14. «Управленец высшего звена»; 15. «Вспомогательный персонал интегрального типа»; 16. «Квалифицированный персонал интегрального типа»; 17. «Специалист интегрального типа»; 18. «Автономный работник интегрального типа»; 19. «Управленец первой линии интегрального типа»; 20. «Управленец среднего звена интегрального типа»; 21. «Управленец высшего звена интегрального типа».

Ключевые особенности типологии: 1) ее разрядами являются *психологические* типы деятельности, каждый из которых специфицируется принадлежностью к трем разнородным метатипам, что делает ее *трехмерной*; 2) ее структура в силу психологической целевой направленности не соотносится непосредственно с

содержательными разрядами сферы труда[9], так как они не всегда однозначно определяют психологическое содержание деятельности[10].

Для изучения специфики личности профессионалов данная теоретическая типология получила эмпирическое наполнение за счет выявления видов труда, относящихся к каждому типу, с помощью методики «МИТК» Н.Е. Рубцовой [12]. Было классифицировано свыше 800 разнородных трудовых постов в Московской, Ленинградской и Тверской областях. В итоге виды и субъекты труда распределились по типам профессиональной деятельности.

К типу 1 отнесены малоквалифицированные рабочие на конвейере и работники ручного труда (подсобный рабочий)[11]. Тип 2 представили многие квалифицированные рабочие (штукатур-маляр) и некоторые техники (зубной техник-протезист). Тип 3 объединил промышленных инженеров (механик) и иных специалистов (химик-аналитик). Тип 4 включил ряд ученых (биолог), конструкторов (электронщик) и творческих работников (скульптор). К типу 5 отнесены наборщик несложных данных, помощник библиотекаря и др. Тип 6 представили некоторые техники (строитель-чертежник) и иные работники (радиооператор). Тип 7 включил ряд специалистов (бухгалтер). Тип 8 включил ряд ученых (математик), разработчиков (системный программист) и творческих работников (писатель). К типу 9 отнесены помощник адвоката, секретарь и др. Тип 10 представили учителя, преподаватели, следователи, психологи и др. К типу 11 отнесен ряд преподавателей – ведущих ученых. Тип 12 объединил ряд руководителей первичных структурных подразделений (заведующий кафедрой, руководитель группы). К типу 13 отнесен ряд руководителей разного уровня: средних подразделений (главный бухгалтер, декан факультета), первичных подразделений (заведующий кафедрой – научный лидер) и организаций, включенных в «жесткую» систему управления (начальник воинской части). Тип 14 включил ряд руководителей предприятий (завода, фабрики, комбината) и организаций (вуза, кадрового агентства). К типу 15 отнесены массажист, санитар и др. Тип 16 объединил представителей многих рабочих специальностей (продавец, парикмахер), некоторых

[9] Такими, как профессия, должность, отрасль, градации «рабочий», «техник», «специалист» и т.д.

[10] Например, ветеринарный врач при работе в ветклинике и регулярном общении с клиентами относится к типу 17, а при работе в фермерском хозяйстве (в условиях относительно редкой коммуникации) – к типу 3.

[11] Ради краткости мы вынуждены использовать в дальнейшем изложении преимущественно лишь номера типов (заметив, что их названия приведены в примечаниях к табл. 1). По той же причине для каждого типа ограничимся отдельными примерами его представителей среди соответствующих содержательных видов труда.

специальностей среднего профобразования (медсестра) и иных работников (охранник-контролер). Тип 17 включил ряд специалистов (врачи, химик-технолог). К типу 18 отнесен ряд специалистов (ведущий архитектор) и иных работников (креативный дизайнер выставок). Тип 19 включил ряд руководителей первичных подразделений (бригадиры, сменные мастера). К типу 20 отнесен ряд руководителей средних подразделений (начальник цеха) и иных работников (главный агроном, ведущий хирург). Тип 21 включил ряд руководителей предприятий (строительной фирмы, фермерского хозяйства) и иных работников (торговые предприниматели).

Для определения личностных свойств применялся ряд широко известных методик (Дж. Холланда, «ДДО» Е.А. Климова, «16-PF» Р. Кеттелла, «КОС-2») и методика «ИНЛ» [12]. Качественный анализ проявлений и причин непрофессионализма, профессионального выгорания и профессионального маргинализма проводился на основе данных, полученных с помощью бесед, интервью и экспертного оценивания. Исследуемые свойства были сгруппированы в 4 блока: 1) коммуникативные – коммуникативные склонности по методике «КОС-2» и факторы Кеттелла A (общительность), F (экспрессивность), H (смелость социальных контактов); 2) эмоционально-волевые – факторы Кеттелла C (эмоциональная устойчивость), I (чувствительность), O (тревожность), Q3 (самоконтроль), Q4 (напряженность); 3) социального взаимодействия – организаторские склонности по методике «КОС-2» и факторы Кеттелла E (доминантность), G (нормативность), L (подозрительность), N (дипломатичность), Q2 (независимость); 4) профессиональной направленности. Последние были разделены на 3 группы: а) по методике «ДДО» – выраженность типов «Техника», «Человек», «Знак», «Художественный образ», «Природа»; б) по Дж. Холланду – выраженность типов «Реалистический», «Исследовательский», «Социальный», «Конвенциональный», «Предпринимательский», «Артистический»; в) по методике «ИНЛ» – выраженность направленности на управление, исполнение, долговременную и оперативную регуляцию деятельности, типы ее процессуального состава «Чувственный», «Информационный» и «Межсубъектный».

3. Специфика личностных свойств субъектов труда по психологическим типам профессиональной деятельности

Для всех психологических типов профессиональной деятельности была выявлена специфика личностных свойств субъектов труда (см. табл. 2)[12].

Следующей задачей стало выявление личностной специфики профессионалов, выполняющих деятельность на достаточно высоком уровне эффективности. Ряд результатов здесь соответствовал теоретической модели. Так, для всех «чувственных» и «информационных» типов эффективность деятельности оказалась индифферентна к некоторым коммуникативным свойствам[13]. С другой стороны, у профессионалов ряда «межсубъектных» и «интегральных» типов деятельности выявлена повышенная выраженность коммуникативных свойств: общительности (типы 9-10, 16, 19 у женщин; 10, 19 у мужчин), экспрессивности (10–11, 16 у женщин; 10, 16 у мужчин), смелости социальных контактов (10, 16 у женщин), коммуникативных склонностей (10 у женщин и мужчин). Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что «управленческие» типы деятельности оказались представлены здесь и у женщин, и у мужчин лишь одним, причем самым низкоуровневым типом, 19 (например, бригадиры).

Выявлена повышенная выраженность некоторых требуемых эмоционально-волевых свойств для ряда «межсубъектных» и «управленческих» типов деятельности: чувствительности (тип 11 у мужчин), самоконтроля (тип 20 у женщин; 13, 19, 20 у мужчин).

Для ряда «управленческих» типов выявлена повышенная выраженность требуемых свойств социального взаимодействия: доминантности (тип 20 у мужчин), дипломатичности (19–20 у женщин; 12–14, 19–21 у мужчин), организаторских склонностей (12, 14, 19–21 у женщин; 12–14, 19–21 у мужчин). Аналогичная выраженность независимости выявлена для ряда «автономных» и высших «управленческих» типов (20–21 у женщин; 4, 8, 11, 14, 20–21 у мужчин).

---

[12] Каждая выявленная личностная особенность соответствует статистически значимому отличию распределения значений данного свойства от нормального распределения по критерию «хи-квадрат» на уровне значимости как минимум, $p<0,05$. Аналогичную статистическую значимость имеют выявленные межтиповые различия в личностных свойствах (но уже по критерию Манна – Уитни для средних значений).

[13] К общительности (типы 1–3, 5–8 у женщин; 2, 5–6 у мужчин), экспрессивности (типы 3, 5, 7 у женщин; 1–5, 7 у мужчин), смелости социальных контактов (типы 2–8 у женщин; 2–3, 5, 7–8 у мужчин), коммуникативным склонностям (типы 2–5, 7–8 у женщин).

Таблица 2

Специфика личностных свойств субъектов труда

Блок свойств	Выраженность свойств					
	повышенная		пониженная		амбивалентная	
	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.
1	1, 4–7, 18	1–4, 6–8, 18	9–14, 16–17, 19–21	9–17, 19–21	2–3, 8, 15	
2	1–2, 5–7, 9, 15–16	1–2, 5–7, 9, 15, 18	12–14	12–14, 19, 21	3–4, 8, 10-11, 17–21	3–4, 8, 10–11, 16–17, 20
3	1–2, 5–6, 9, 15	1–2, 5	3, 8, 10–14, 17, 19–20	9–14, 17, 19–20	4, 7, 16, 21	3, 4, 6–8, 15–16, 18, 21
4.1			5, 13, 18	5	1–4, 6–12, 14–17, 19–21	1–4, 6–21
4.2		9		18	1–21	1–6, 8, 10–17, 19–21
4.3	7			12	1–6, 8–21	1–11, 13–21

Примечания: а) блоки свойств: 1 – коммуникативные, 2 – эмоционально-волевые, 3 – социального взаимодействия, 4 – профессиональной направленности (группы: 4.1 – по методике «ДДО», 4.2 – по Дж. Холланду, 4.3 – по методике «ИНЛ»); б) в основной части таблицы указаны номера типов деятельности (их названия приведены в примечаниях к табл. 1); в) не выявлено специфики: по коммуникативным свойствам – у мужчин для типа 5; по свойствам социального взаимодействия – у женщин для типа 18; по свойствам профнаправленности в группе по Дж. Холланду – у мужчин для типа 7.

Для ряда «межсубъектных» и «интегральных» типов выявлена требуемая повышенная выраженность нормативности (тип 10 у мужчин) и дипломатичности (типы 10, 19–20 у женщин; 10–14, 17, 19–21 у мужчин).

Ряд «ожидаемых» результатов был получен и по свойствам профессиональной направленности. Для свойств по методике «ДДО» выявлена повышенная выраженность: для ряда «чувственных» и «интегральных» типов деятельности – типов «Природа» (типы 1, 15 у женщин; 1 у мужчин) или «Техника» (типы 2, 4 у женщин; 2, 16 у мужчин); для ряда «информационных» типов (6-8 у женщин и мужчин) – типа «Знак»; для ряда «межсубъектных», «управленческих» и

«интегральных» типов (9, 10, 12, 14, 17, 20 у женщин; 10, 19, 21 у мужчин) – типа «Человек». Аналогичная повышенная выраженность выявлена для ряда свойств по Дж. Холланду[14] и по методике «ИНЛ»[15].

На основании анализа полученных данных можно сделать два важных вывода. Во-первых, тип профессиональной деятельности может характеризоваться различной структурой личностных свойств мужчин и женщин. Во-вторых, помимо рассмотренной гомогенности, представители различных типов деятельности характеризуются по личностным свойствам определенной межтиповой или межметатипной гетерогенностью. Это позволяет утверждать, что использованная обобщенная психологическая типология профессиональной деятельности одновременно создает перспективную *основу* для разработки обобщенной профессиональной типологии личности: несмотря на наличие необходимых формальных признаков типологии, преждевременно интерпретировать выявленную специфику профессиональных групп, соответствующих типам деятельности, как «готовую» типологию личности в силу того, что в данных группах по условиям организации исследования «перемешались» профессионалы и представители различных девиаций в профессионализме. Их разделение представляет собой сложную задачу, для решения которой часто недостаточно традиционных критериев эффективности труда.

В ходе исследования был также выявлен ряд существенных расхождений между нормативными психологическими требованиями профессиональной деятельности и личностными свойствами субъектов

[14] Типа «Реалистичный» – для ряда «чувственных» и «интегральных» типов деятельности, имеющих невысокий (текущий или оперативный) уровень психической регуляции (1–2, 15–16 у женщин; 1–2 у мужчин); типа «Социальный» – для ряда «межсубъектных», «управленческих» и «интегральных» типов деятельности (9–10, 12–13, 19–20 у женщин; 10, 12–13, 19–20 у мужчин); типа «Конвенциональный» – для ряда типов деятельности, имеющих невысокий уровень регуляции (1-2, 5-6, 15-16 у женщин; 1–2, 15 у мужчин); типа «Исследовательский» – для ряда «автономных» типов деятельности (4 и 8 у женщин и мужчин); типа «Предпринимательский» – для ряда «управленческих» типов деятельности (14, 19–21 у женщин; 13, 20–21 у мужчин).

[15] Управленческого характера труда – для всех «управленческих» типов деятельности (12–14, 19–21) и у женщин, и у мужчин; исполнительского характера труда – для ряда «исполнительских» типов деятельности, имеющих невысокий уровень регуляции (1–2 у мужчин); оперативного уровня регуляции деятельности – для «неуправленческого» типа 10 (у женщин и мужчин), соответствующего метатипу *СДР*, а также для ряда «управленческих» типов (20 у женщин; 12–13, 19–21 у мужчин); долговременной регуляции деятельности – для всех «автономных» типов у мужчин (4, 8, 11, 18) и ряда высших «управленческих» типов (20–21 у женщин; 13, 20–21 у мужчин); «чувственного» процессуального состава деятельности – для «чувственных» типов 1–3 у женщин и мужчин; «межсубъектного» процессуального состава деятельности – для ряда «неуправленческих» «межсубъектных» и «интегральных» типов у женщин (10, 16) и всех «управленческих» типов у мужчин (13–14, 19-21); «информационного» процессуального состава деятельности – для «информационного» типа 8 у мужчин.

труда, выполняющих данную деятельность в современных российских условиях. Например, для ряда «межсубъектных» и «управленческих» типов деятельности не выявлена требуемая повышенная выраженность коммуникативных свойств[16]. Не выявлена повышенная выраженность некоторых эмоционально-волевых свойств для ряда «межсубъектных» и «управленческих» типов деятельности[17]. В частности, у типа 10 (например, учителя), вместо требуемой со стороны деятельности повышенной эмоциональной устойчивости была выявлена пониженная. Не выявлена требуемая повышенная выраженность свойств социального взаимодействия: для ряда «управленческих» типов деятельности – доминантности (для всех таких типов, т.е. 12–14, 19–21, кроме типа 20 у мужчин), дипломатичности (типы 12–14, 21 у женщин), организаторских склонностей (13 у женщин); для ряда «автономных» и высших «управленческих» типов деятельности – независимости (типы 4, 8, 11, 13–14, 18 у женщин; 13 у мужчин); для ряда «межсубъектных» и «интегральных» типов деятельности – нормативности (9–21, кроме типа 10 у мужчин) и дипломатичности (типы 9, 11, 15–18 у женщин; 9, 15–16, 18 у мужчин). Более того, для типа 16 (например, продавец) выявлена пониженная выраженность дипломатичности и у женщин, и у мужчин.

По свойствам профессиональной направленности по методике «ДДО» не выявлена требуемая повышенная выраженность: для «информационного» типа 5 и у женщин, и у мужчин – типа «Знак»; для ряда «межсубъектных», «управленческих» и «интегральных» типов деятельности (11, 13, 15–16, 18–19, 21 у женщин; 9, 11–18, 20 у мужчин) – типа «Человек»; для ряда «чувственных» и «интегральных» типов деятельности (3, 16–21 у женщин; 3–4, 15, 17–21 у мужчин) – типов Е.А. Климова «Природа» или «Техника». Более того, для типа 17 (например, технолог цеха) и у женщин, и у мужчин выявлена пониженная выраженность типа «Техника»).

По типам Дж. Холланда не выявлена требуемая повышенная выраженность: для ряда «чувственных» и «интегральных» типов деятельности, имеющих невысокий уровень регуляции (15, 16 у мужчин), – типа «Реалистичный»; для ряда «межсубъектных», «управленческих» и «интегральных» типов деятельности (11, 14–18, 21

[16] Общительности (типы 11–14, 20–21 у женщин; 9, 11–14, 20–21 у мужчин), экспрессивности (типы 9, 12–14, 19–21 у женщин; 9, 11–14, 19–21 у мужчин), смелости социальных контактов (типы 9, 11–14, 19–21 у женщин; 9–14, 19–21 у мужчин), коммуникативных склонностей (типы 9, 11–14, 19–21 у женщин; 9–14, 19–21 у мужчин).

[17] Эмоциональной устойчивости (типы 9-14, 19-21 у женщин и мужчин), чувствительности (типы 9–14, 19–21 у женщин; 9–10, 12–14, 19–21 у мужчин), самоконтроля (типы 9–14, 19, 21 у женщин; 11–12, 14, 21 у мужчин).

у женщин; 9, 11, 14–18, 21 у мужчин) – типа «Социальный»; для ряда типов деятельности, имеющих невысокий уровень регуляции (9, 19 у женщин; 5–6, 9, 16, 19 у мужчин), – типа «Конвенциональный»; для ряда «автономных» типов деятельности (11, 18 у женщин и мужчин) – типа «Исследовательский»; для ряда «управленческих» типов деятельности (12–13 у женщин; 12, 14, 19 у мужчин) – типа «Предпринимательский».

Для свойств по методике «ИНЛ» не выявлена требуемая повышенная выраженность: для ряда «исполнительских» типов деятельности, имеющих невысокий уровень регуляции (1–2, 5–6, 9, 15–16 у женщин; 5–6, 9, 15–16 у мужчин), – исполнительского характера труда; для ряда «неуправленческих» типов, соответствующих метатипам *ОР* и *СДР* (2–3, 9, 16–17 у женщин и мужчин), а также для ряда «управленческих» типов (12–14, 21 у женщин; 14 у мужчин) – оперативной психической регуляции деятельности; для всех «автономных» типов (4, 8, 11, 18) у женщин и ряда высших «управленческих» типов (13–14 у женщин; 14 у мужчин) – долговременной регуляции; для ряда «чувственных» и «интегральных» типов (4, 15–21 у женщин и мужчин) – «чувственного» процессуального состава деятельности; для ряда «неуправленческих» «межсубъектных» и «интегральных» типов деятельности (9, 11, 15, 17–18 у женщин; 9–11, 15–18 у мужчин) и «управленческих» типов деятельности (12–14, 19–21 у женщин; 12 у мужчин) – «межсубъектного» процессуального состава деятельности; для многих «информационных» типов деятельности (5–8 у женщин; 5–7 у мужчин) – «информационного» процессуального состава деятельности. Более того, для типа 5 у женщин (например, наборщик данных) выявлена пониженная выраженность «информационного» процессуального состава деятельности.

Проведенный анализ позволил выявить ряд основных факторов, выступающих в качестве причин отмеченных расхождений.

Первый фактор можно условно обозначить как «непрофессионализм». Он состоит в дефиците у субъекта труда тех или иных функциональных свойств, необходимых для полноценного выполнения деятельности. В отличие от профессионального маргинализма такие свойства не относятся к ценностно-смысловой сфере, а касаются преимущественно более низких уровней регуляции деятельности; на высших же уровнях такой регуляции они могут быть связаны, например, с функциональными когнитивными (такими, как метакогнитивные способности) и / или личностными характеристиками (например, коммуникабельностью). Е.И. Рогов справедливо отмечает: «Заниматься той или иной деятельностью приходится не только тем, кто имеет к ней способности, но и тем, кто их не имеет. Если человек вынужден продолжать занятия своей необходимой деятельностью, он

сознательно или неосознанно будет компенсировать недостаток способностей, опираясь на свои сильные стороны» [10, с. 59]. Но возможности подобной компенсации не безграничны; если их не хватает, субъект труда демонстрирует недостаточный профессионализм, т.е. непрофессионализм, который в нашем исследовании встретился в нескольких формах.

1. Непрофессионализм, связанный с вынужденным выбором вида труда и малым стажем работы. Таковы, например, случаи временной трудовой занятости в период учебы или безработицы по основной профессии, которые широко представлены во всех типах метатипа *ТР* (1, 5, 15), а также в большинстве типов метатипа *СДР* (6, 9, 16). Вместе с тем в типе 2 подобные случаи редки.

2. Замедленная профессионализация, связанная с проблемами профессиональной подготовки. Подобные случаи выявлены для типов деятельности, соответствующих уровню специалистов в той или иной сфере (3, 7, 10, 17). После окончания профессионального учебного заведения выпускники нередко «не дотягивают» до требований формально выполняемой деятельности и в силу этого снижают уровень ее регуляции, сводя ее соответственно к типам 2, 6, 9 или 16. Вынужденно освоив некоторые требования профессии прямо на рабочем месте, такие специалисты начинают выполнять деятельность на регламентированном уровне регуляции, но (в силу своей «задержки профессионального развития») лишь на нижней грани требований к ее эффективности.

3. Необоснованная «пролонгация» успешной исполнительской, управленческой или исследовательской деятельности на область «преподавательских» видов труда (т.е. переход к типам 10 или 11). Заметим, что суть *наставничества* как высшей фазы профессионализма состоит скорее в переключении фокуса интересов профессионала на успехи своих неформальных учеников, а не в обязательном переходе непосредственно к преподаванию.

4. Социально-вынужденный непрофессионализм, связанный с дефицитом людских ресурсов, обладающих необходимым субъектным и личностным потенциалом. Данная форма, как и следующая, характерна для многих социально непрестижных видов труда, относящихся к разным типам (9, 10, 15, 16 и др.).

5. «Ранний», зарождающийся профессиональный маргинализм, когда человек на ценностно-смысловом уровне не видит адекватных личностных смыслов в выполнении данной профессиональной деятельности и в силу этого по мере накопления профессионального опыта и овладения функциональной структурой деятельности все дальше продвигается по пути развития не адекватного профессионала, а профессионального маргинала.

В совокупности эти формы непрофессионалов могут существенно деформировать нормативную структуру личностных свойств субъектов труда.

Второй фактор – динамический аспект профессионального становления, который проявляется в двух основных формах. Первая – это «нормальный» непрофессионализм в силу малого стажа работы, характерный для всех типов, хотя и в разной степени[18]. Вторая, альтернативная, форма связана с тем, что профессиональный путь к высшим уровням регуляции деятельности и/или управления обычно начинается на более низких, предыдущих уровнях регуляции. В этом плане профессиональное становление такого субъекта труда оказывается амбивалентным: с одной стороны, на подобном «стартовом» трудовом посту он набирается профессионального опыта, развивает необходимые в дальнейшем субъектные, в том числе – личностные, качества. Но, с другой стороны, нередко по мере увеличения стажа работы более «высокое» соответствие и предназначение такого субъекта труда начинает создавать проблемы с выполнением текущей, относительно низкоуровневой деятельности, которую он «перерос». При этом недостаточность выполняемой деятельности для самореализации человека не обязательно связана только с уровнем ее регуляции. Субъект труда может иметь иной предпочитаемый тип процессуального состава деятельности или метатип деятельности «по управлению».

Таким образом, фактор динамики профессионального становления является в принципе неустранимым, но это не означает, что нельзя снизить его влияние на искажение нормативной структуры субъекта труда. Для последнего целесообразно своевременно и квалифицированно проводить выявление и подготовку кадрового резерва (не только по «вертикали», но и по «горизонтали»), а главное – его последующую фактическую реализацию на соответствующих трудовых постах. Помимо этого, здесь, безусловно, важны правильный выбор профессии и своевременная поддержка (в том числе – психологическая) профессиональной адаптации.

Третий фактор – профессиональное выгорание, являющееся важным частным случаем профессиональных деформаций личности, изучению которых уделяется значительное внимание и у нас в стране, и за рубежом. Данный фактор был выражен, в частности, для многих учителей (тип 10), что согласуется с результатами исследований других авторов (см.: [9]).

[18] Например, для типа 10 (учитель) роль стажа работы намного выше, чем для типа 5 (наборщик данных).

Четвертый фактор – профессиональный маргинализм, представляющий особую грань девиаций личности профессионала, в общем случае не сводимую к профессиональным деформациям (см.: [1; 6]). В теоретическом плане понятие профессионального маргинализма тесно связано с понятием *профессиональной идентичности*. Фактор профессионального маргинализма является преимущественно негативным, трудноискоренимым и на практике сложно диагностируемым. Вместе с тем на качественном уровне его наличие и высокая значимость не вызывают сомнений. В наших исследованиях те или иные проявления профессионального маргинализма встретились практически во всех типах профессиональной деятельности: например, для низкоуровневых типов это было связано в первую очередь с временным и вынужденным характером выполнения деятельности, тесно сопрягаясь с рассмотренным выше непрофессионализмом. Вместе с тем степень распространенности профессионального маргинализма неодинакова для разных типов и метатипов деятельности. Его представленность среди метатипов по процессуальному составу деятельности минимальна для метатипа *Ч* и максимальна для метатипа *МС*. Для метатипов по уровням регуляции деятельности его выраженность выше для метатипов *СДР* и *ВДР* по сравнению с метатипами *ТР* и *ОР*. В отличие от этого различные его проявления встретились во всех метатипах по управлению, а имеющиеся в нашем распоряжении данные не позволили проранжировать их по степени выраженности профессионального маргинализма.

Для ряда видов труда профессиональный маргинализм является скорее недопустимым, чем нежелательным. В связи с этим некоторые авторы фактически предлагают включить требование его недопустимости в критерии выделения профессионала. В.А. Пономаренко, рассматривая содержание понятия «профессионал», пишет: «Знания, умения и навыки – это "прививаемые" рефлексы к способностям, а духовность – изнутри имманентно присущее, которой он сам насыщает профессию».

Адекватная, соответствующая личностным устремлениям и способностям человека профессиональная деятельность является необходимым условием личностной гармонии, субъективного благополучия, общей удовлетворенности жизнью, а нередко – источником переживания состояния счастья [15]. В случае же, например, «нейтрального» отношения к профессии, сформировавшейся позиции «спокойной жизни» «не приходится ждать от человека горения на работе, творческих качеств, инициативы. В лучшем случае получается просто аккуратный исполнитель, в худшем – человек, который будет тяготиться дисциплиной, обязанностями и обязательствами» [10, с. 118–119]. Поэтому, подводя итог

рассмотрению отклонений нормативных требований деятельности и личностных свойств субъектов труда, подчеркнем, что подобные отклонения негативно влияют не только на деятельность – в виде снижения ее эффективности, искажения ее нормативных продуктов и результатов, ухудшения отношений в трудовом коллективе и т.д. Другой, еще более важной стороной является обратное влияние деятельности на личность и общество: существенная представленность рассмотренных выше профессионально девиантных категорий субъектов труда порождает серьезные личностные и социально-психологические проблемы.

Выводы

Проанализированы результаты исследования характеристик и качеств личности субъектов разных видов деятельности, как способствующих самореализации и профессиональной успешности, так и вызывающие деформацию личности профессионала. Реальная социально-экономическая среда, профессиональная среда и содержание профессиональной деятельности могут приводить к неравномерному развитию некоторых личностных свойств. В итоге совместного влияния этих причин формируются существенные различия в личностных свойствах работников в их отношении к профессиональной деятельности.

Исследование в определенной мере обобщает и развивает результаты, полученные авторами ранее и относящиеся, с одной стороны, к построению интегративно-типологической психологической классификации профессиональной деятельности, а с другой – к изучению российской специфики феноменов организационной культуры и профессионального маргинализма, которые в психологическом плане отражают динамический аспект профессиональной стороны бытия человека, включая разнообразные субъектные и личностные трансформации, межсубъектные и межличностные взаимодействия, реализуемые, часто гетерохронно, на всех уровнях сложной метасистемы «профессиональная среда – личность – социум».

Список литературы

1. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
3. Как выбрать профессию. URL: http://www.mubiblioteka.ru/kak_vibrat_professiyu/ (дата обращения 25.11.2015).

4. Кононова В.Н., Шмелев А.Г. ДДО и «Профориентатор»: преемственность отечественных профориентационных методик // Вопросы психол. 2010. № 2. С. 63–74.
5. Крегер О., Тьюсон Дж. Типы людей и бизнес. М.: АСТ, 2009. 352 с.
6. Леньков С.Л. Профессиональный маргинализм как ключевая социально-психологическая проблема современной России // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2009. № 3. С. 112–117.
7. Леньков С.Л. Специфика российской организационной культуры с позиций метасистемного подхода. // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 3. С. 23–30.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм. // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 64–73.
9. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.
10. Рогов Е.И. Выбор профессии. М.: Владос-Пресс, 2003. 336 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
12. Рубцова Н.Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: в 2 кн. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2012. Кн. 1. 469 с.
13. Социальная психология труда: в 2 т. / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. Т. 1. 488 с.
14. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб.: Питер, 2001. 368 с.
15. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл, 2011. 461 с.
16. A Counselor's Guide to career assessment instruments. 5th ed. / E.A. Whitfield, R. W. Feller, C. Wood (Eds.). Broken Arrow, Oklahoma: National Career Development Association, 2009. 580 p.
17. Hartung P.J., Fouad N.A., Leong F.T.L, et al. Individualism-Collectivism links to occupational plans and work values. // J. of career assessment. 2010. V. 18 (1). P. 34–45.
18. Hirschi A. Relation of vocational identity statuses to interest structure among Swiss adolescents // J. of Career Development. 2011. V. 38(5). P. 390–407.
19. Holland J.L. Making vocational choices. 3rd ed. – Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1997. 312 p.

20. Wille B., Fruyt F. De, Feys M. Vocational interests and Big Five traits as predictors of job instability. // J. of Vocational Behavior. 2010. V. 76. P. 547–558.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL TYPES OF ACTIVITY

S.L. Lenkov[1], N.E. Rubtsova[2]

[1]Institute for the Study of Childhood, Family and Education
Russian Academy of Education, Moscow
[2]Russian Academy of Education, Moscow

The basic directions of research of personality traits a professional in the process of its formation as a subject of labor. The specificity of personal properties actors working within professional groups, generalized structure corresponding psychological types of professional activity in modern Russia. The reasons for the emergence of differences between the regulations of activities and personal characteristics of subjects of labor, associated with professional identity and dynamics of the deviations of professional formation.
***Keywords**: personality, subject, professional, psychological type of professional activity, professional marginalism.*

Об авторах:

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор лаборатории профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16), e-mail: new_psy@mail.ru

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент управления координации научных исследований Российской академии образования, (105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16), e-mail: hope432810@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.935: 81`42

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ БАЗИС НЕСЛОВЕСНОГО ДИСКУРСА

А.А. Романов, Е.В. Малышева

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Рассматривается проблема влияния эмоционального поведения говорящей личности на тактильное поведение в социальной интеракции. Авторы приходят к выводу, что различные эмоциональные состояния по-разному влияют на эффективность координированной и согласованной деятельности участников диалогического взаимодействия.

***Ключевые слова**: коммуникация, несловесный дискурс, эмоция, прикосновение, социальная интеракция, диалог.*

В центре внимания современной коммуникативной лингвистики в рамках всестороннего изучения различных форм и аспектов языкового и неязыкового проявления в устной речи находится проблема коммуникативного поведения говорящей личности с партнером по диалогу. Данная проблема, обусловленная, в частности, спецификой тактильной коннекции в условиях диалогического взаимодействия лицом к лицу, приобретает особую актуальность в связи с тем, что в настоящее время в свете новых идей и взглядов на проблему и роль телесного описания человека в различных областях и сферах коммуникативной деятельности возникает потребность исследовать такие формы взаимодействия собеседников, которые существенно влияют на языковую манифестацию интерактивных реплик и оказывают дополнительное воздействие на партнера по комплексной интеракции. Таким образом, человек как объект телесной практики, находясь в постоянном взаимодействии с окружающим социальным миром, испытывает различные чувства и эмоции, которые в его коммуникативной деятельности проявляются через языковые и неязыковые компоненты диалога, в том числе и тактильные.

Именно поэтому реализация тактильных единиц диалога с его вербальными составляющими дает полное описание состояния Homo loquens и Homo communicabilis в рамках социальной интеракции и позволяет выявить, исследовать и спрогнозировать использование прикосновений как средств тактильной интеракции в контексте коммуникативной ситуации, так как, включаясь в систему комплексной

коммуникации и размещаясь в интерактивном пространстве диалога, тактильные компоненты способны отражать сферу индивидуального поведения личности и регулировать данное поведение в процессе взаимодействия собеседников, а также передавать и усиливать эмоциональность и близость партнеров [10; 11; 12; 13; 14; 17; 18; 19; 28; 29].

Любопытно, что, «действуя на зрительный канал восприятия, тактильные компоненты диалога усиливают впечатление от звучащей речи, экономят время, позволяют отделить главное от второстепенного» [21, с. 121]. Действительно, любое тактильное действие часто «присутствует в зрительном процессе образования понятий» [1, с. 60], т. е. любой тактильный компонент диалога, использованный участниками интерактивного взаимодействия осознанно или бессознательно, несет в себе различную смысловую нагрузку и информацию и входит в воспринимаемое воображение и ощущение адресата. А человек общается не только с помощью слов, хотя в этом смысле вербальная коммуникативная деятельность и «носит главенствующий характер в любой области человеческой деятельности» [16, с. 319], но и также с помощью жестов, мимики, проксемических компонентов диалога и, конечно, тактильных составляющих, благодаря которым и достигается кооперативность и взаимопонимание участников социальной интеракции.

В ряде случае такие компоненты коммуникативного пространства позволяют раскрыть внутреннее состояние собеседника, выдать его скрытые намерения и чувства, непосредственно согласуясь с подлинной интенцией человека. Поэтому данные тактильные единицы отчасти выступают как бессознательные диалогические проявления, несущие в себе основную смысловую нагрузку реплики говорящего субъекта. Примечательно и то, что в традиции лингвистических изысканий эмотивность трактуется в своем большинстве как компонент языкового значения, который является факультативным в структуре значения и который с трудом поддается описанию традиционными для данной области методами [4, с. 344], а у психологов эмотивность в ее различных проявлениях – от оценки до эмоционального выгорания – чаще всего рассматривается как первичная основа в формировании и построении образа мира [2].

Несмотря на определенную близость между лингвистами и психологами во взглядах на природу и функциональную предназначенность эмотивности, существуют принципиальные различия, которые еще в начале прошлого столетия высказал французский лингвист Ж. Вандриес, отмечая, что «чувства только тогда приобретают значение для лингвиста, когда они выражены языковыми средствами» [3, с. 136], а значит, значение эмоциональных процессов в социальной коммуникации как форм психического отражения,

проявляющихся и в субъективных переживаниях, и в физиологических реакциях, связывается не только с оценочной, но и также с сигнальной, побудительной и энергетической функциями собеседника и с его когнитивными функциями, которые теснейшим образом переплетены и взаимодополняют друг друга в процессе реализации диалогических реплик в вербально-тактильном взаимодействии.

Следует также признать, что эмоции и эмоциональные состояния не только обусловливают вербальные проявления в диалоге, но и способствуют в значительной степени тактильным движениям (проявлениям) собеседника, которые «увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее» [22]. Очевиден и тот факт, что в таком контексте можно рассматривать две стороны эмоционального поведения в тактильном диалоге, а именно: «внутреннюю» – тактильное действие как переживание и «внешнюю» – тактильное действие как реакция. Примечательно, но именно в таком определении эмоция с силой охватывает всего собеседника – и его душевную жизнь, и его тело, посредством которого происходит реализация эмоционального состояния партнера по диалогу.

И хотя В.Д. Люсин справедливо отмечает, что «в современной психологии эмоций предлагается множество самых разнообразных определений понятия "эмоция", но единственное положение, в котором сходятся практически все теоретики, состоит в том, что это понятие не имеет никакого общепринятого определения» [9, с. 51]. А это означает, что для исследователей важно не само определение эмоции, а то, как она используется в языке и проявляется в различного рода диалогических практиках.

В частности, К. Изард [7] утверждает, что «фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие». Таким образом, полагаясь на данное утверждение, можем говорить о том, что эмоции обладают адаптивными функциями [27, с. 21] и, по сведениям некоторых ученых являются «довербальным компонентом когниции» [25: 44; 26]. Иначе говоря, эмоции представляют собой «мотивационную сферу человека», «на которой «разворачиваются составляющие деятельность действия и операции» [6, с. 114]. По словам К. Вилюнаса, эмоция есть «особое переживание субъектом отдельных отражаемых объектов, придающее им целевую характеристику и побуждающее субъекта к решению на уровне образа задачи о способе их достижения, а в конечном счете – к целенаправленной внешней деятельности» [5]. Из данных утверждений следует, что эмоциональный компонент мотивационной деятельности комплексного коммуникативного взаимодействия определяет собой эмоциональную

основу прагматики речевой и комплексной интерактивной деятельности участников социальной интеракции, а также дает основание называть используемые собеседниками тактильные единицы в качестве маркеров их эмоционального проявления в диалогических единствах.

Эмоциональной коммуникацией для нас представляется такая коммуникация, в которой посредством использования вербальных и тактильных компонентов партнерами по комплексному диалогу независимо от основной – коммуникативной функции – передается также фактическая и эмоциональная информация, а тактильные компоненты в сопряжены с частотным использованием и служат для усиления или ослабления отдельных комплексных реплик собеседников, например:

Aileen saw it. She fairly flung herself in front of him, seized his head with one hand, his shabby waist with the other and held him tight in a grip that he could not have readily released. "Oh, honey, honey, honey!" she exclaimed, pityingly feverishly. "I love you, I adore you. They could cut my body into bits if it would do you any good. To think that they should make you cry! Oh, my sweet, my sweet, my darling boy!" She pulled his still shaking body tighter, and with her free hand caressed his head. She kissed his eyes, his hair, his cheeks. He pulled himself loose again after a moment, exclaiming, "What the devil's got into me?" but she drew him back. "Never mind, honey darling, don't you be ashamed to cry. Cry here on my shoulder. Cry here with me. My baby – my honey pet!" (Dreiser, 1954: 520).

Любопытно, но именно вербально-тактильная особенность поведения личности, находящейся в эмоциональном состоянии, позволяет отнести переживания человека как субъекта коммуникативной деятельности к рудиментарным психическим. Не случайно, что в рамках французской и английской школ эмоции выделяются в качестве бессознательного аспекта инстинктивного поведения, а эмоциональные состояния партнеров по диалогу объявлены пережитками его животного прошлого. С этих позиций эмоции в их бессознательном преломлении рассматриваются как психические процессы, которые возникают у собеседника в зависимости от того, какое влияние оказывают на него раздражители любого порядка, в том числе и тактильные, например:

"Go along with you!" cried Susan, "or Ill tear your eyes out." "Just another!" said Mr Toots. "Go along with you!" exclaimed Susan, giving him a push "Innocents like you, too! Who'll begin next? Go along, Sir!" (Dickens, 1955: 394, V. I).

Кроме того, отметим, что у партнеров по английскому диалогу как субъектов комплексной коммуникативной деятельности существует и врожденная предрасположенность испытывать удовольствие при определенных вербально-тактильных воздействиях, вредных для

индивида, группы или вида (ср. с идеями Р. Декарта, Б. Спинозы и Блаженного Августина). Согласно этой позиции, главным регулятором целенаправленного поведения животных и людей являются инстинкты, которые состоят из трех компонентов:

- предрасположенности к восприятию некоторых раздражителей;
- эмоции;
- предрасположенности к выполнению определенных действий, в том числе и вербально-тактильного порядка.

Побуждающая сила инстинкта заключена именно в среднем звене – эмоции, которая направляет индивида к определенным целям, свидетельствуя о возбуждении (актуализации) инстинкта. Следовательно, сама эмоция уже содержит в себе импульс к определенному интерактивному действию.

Рассматривая комплексную социальную интеракцию именно с такой позиции, можно отметить, что, как правило, эмоции и считаются основным регулятором тактильных действий собеседников, в основе которых оказываются прежде всего биологические влечения. Но, однако, по мере развития социальных отношений эмоции начинают «связываться» с определенными объектами внешнего мира и в определенных ситуациях приобретают ценность для партнеров по комплексному диалогу. Поэтому в некоторых случаях социально-культурный контекст формирует эмоциональный фон заданных стереотипами общества речевых, а шире вербально-тактильных актов, например:

"How are you?" he would say to Paul, fifty times a day. "Quite well, Sir, thank you" Paul would answer. "Shake hands" would be Toots's next advance (Dickens, 1955: 221, V. I).

Но, тем не менее, эмоции – это основные организующие и контролирующие силы в «сознании, самосознании и в Я-концепции» [7]. Поэтому важно также учесть, что любые контакты с внешним миром могут определить иной результат, связанный с возникновением таких механизмов, которые отчасти могут ограничивать эмоциональные реакции, проявляющиеся в качестве вербально-тактильных импульсов (сообщений) участников диалогического процесса, и приводить в отдельных случаях к вытеснению некоторых эмоций из сознания, т. е. когда у собеседников происходит процесс вытеснения, возникает эмоция тревоги и нарушается связь некоторых эмоциональных процессов с другими сферами личности, что иногда способно вызывать даже нервные расстройства. Другими словами, в таких состояниях партнеры по комплексному диалогу не способны контролировать свои тактильные действия, и в этой связи способность эффективно взаимодействовать с другими людьми – партнерами по комплексному диалогу – сводится к минимуму. Как правило, в речи такие тактильные

действия либо сопровождаются ругательствами по отношению к адресату вербально-тактильного сообщения, либо повторениями слов, например:

"Hush! hush!" cried Mr Bray, suddenly starting up, and covering Ralph's mouth with his trembling hand. "I hear her at the door!" (Dickens, 1995).

Следовательно, в практике обыденного общения представляется возможным различать положительные и отрицательные эмоции, маркерами которых могут выступать определенные тактильные компоненты участников комплексной диалогической интеракции, например:

"Quite perfect" rejoined Fagin, clapping him on the shoulder. "You're a genius, my dear" "Why, I suppose if I wasn't, I shouldn't be here" replied Noah. "But, I say, she'll be back if yer lose time" (Dickens, 1953: 425).

Иными словами, такие эмоции являются своего рода факторами, организующими или дезорганизующими регулятивные процессы коммуникативной деятельности говорящих субъектов в их вербально-тактильных проявлениях, например:

"Hush!" rejoined the old man laying his hand upon her mouth, "Fortune will not bear chiding. We must not reproach her, or she shuns us; I have found that out" (Dickens, 1952: 260).

Интересно, что именно тактильные единицы диалога, обусловленные отрицательными эмоциями, ведут к дезорганизации координированной деятельности собеседников, а в некоторых случаях в результате их использования может наметиться тенденция к появлению определенных коммуникативных сбоев, провалов, неудач и, как следствие, прекращение комплексного интерактивного взаимодействия. Однако такая характеристика отрицательных эмоций не учитывает одного следующего обстоятельства, а именно, что такие действия партнеров по диалогу не только приводят к дезорганизации отношений, но и также могут способствовать организации определенных вербально-тактильных действий: под их влиянием формируются акты нападения, защиты или устранения негативного фактора.

Следует добавить и то, что отрицательная эмоция (с негативным оттенком) – это достаточно сложное явление. Эта сложность проявляется в том, что она дезорганизует коммуникативную деятельность участников комплексного вербально-тактильного взаимодействия, которая приводит к ее возникновению, но в то же время она способна организовывать (и организует в реальной коммуникативной практике) такие вербально-тактильные действия, которые направлены на уменьшение или устранение негативных воздействий на окружающих в качестве объекта воздействия. В этом и заключается сложность, так как получается, что использование отрицательных эмоций, выраженных в диалогических единствах

вербально-тактильными компонентами, содержит в себе элементы как дезорганизации, так и организации.

Также представляется важным отметить и то, что эмотивные речевые акты, а следовательно, и вербально-тактильные коммуникативные акты – это такие акты, «целью которых является выражение эмоционального состояния субъекта речи или отношение к чему-либо» [15, с. 25]. В современных лингвопсихологических и лингвистических работах понятие «эмоциональность» рассматривается в корреляции с понятием «эмотивность» и определяется как «чувствительность человека к эмоциональным ситуациям и его эмоциональные (чувственные) реакции на них» [24, с. 24; 25; 26]. А если учесть классификацию эмоциональных проявлений И.В. Труфановой [23], которая выделяет акты: 1) выражения эмоций, 2) эмоционально-оценочный и 3) акт эмоционального воздействия, то можно утверждать, что вербально-тактильные действия участников комплексного диалога как эмоциональные реакции, обусловленные стандартными ситуациями комплексного диалога, представляют собой проекцию эмоционального отношения собеседников в плоскость знаковых и незнаковых явлений коммуникации.

Поэтому, здесь можно говорить о том, что прикосновения в интерактивном взаимодействии выполняют коммуникативно-прагматическую функцию (т. е. функцию передачи значения с определенной целью) и несут в себе сигнальную функцию. А, как известно, сигналы «несут информацию» и «всегда сообщают о чем-то и всегда вызывают реакцию на сигнал, посредством которой и может осуществляться управление соответствующей сигнальной системой и участниками типовых ситуаций» [20, с. 35]. Другими словами, тактильные единицы комплексного диалога способны выступать в качестве сигнальных компонентов единой системы вербально-тактильных отношений, в которой участники диалогических единств используют их с целью не только передать информацию собеседнику, усилить отдельные речевые акты и слова, но и подтолкнуть на интуитивном / бессознательном уровне партнера по диалогу к ответным действиям и реакциям, в том числе реакциям тактильного порядка.

Следовательно, тактильное восприятие собеседника в диалоге представляет собой единый целостный процесс познания партнера через вербальные и тактильные единицы в общем потоке информации (в одномоментном исполнении двух систем интерактивного взаимодействия), а сами тактильные компоненты могут трактоваться как чувственно воспринимаемые предметы по отношению к адресату вербально-тактильного взаимодействия, а действия собеседника – вербального и тактильного порядка – могут интерпретироваться участником комплексного взаимодействия в следующих аспектах:

а) прагматический аспект (отношение к собеседнику, выраженное посредством положительных / нейтральных / отрицательных прикосновений); б) семантический аспект (понимаемое адресатом вербально-тактильного взаимодействия использованное инициатором комплексного взаимодействия прикосновение); в) сигматический аспект (выражение отношения инициатором комплексного взаимодействия посредством прикосновения к предмету речи).

Таким образом, затрагивая с психолингвистических и лингвопсихологических позиций проблему влияния эмоционального поведения говорящей личности на тактильное поведение в социальной интеракции, необходимо учитывать, что различные эмоциональные состояния по-разному влияют на эффективность координированной и согласованной деятельности участников диалогического взаимодействия. Как правило, тактильное поведение индивида, которое разворачивается по схеме низшей формы эмоционального реагирования, нерационально. Тем не менее из этого следует очевидный вывод о том, что в напряженных условиях взаимодействия участников социальной сферы общения механизмы эмоции «срабатывают» сами по себе и что человек с его специфическими особенностями сознания, психики не играет никакой роли в выборе формы тактильного поведения. Поэтому эмоции, выступая основой тактильных действий в диалоге, маркируются посредством таких единиц и отражают внутреннее состояние собеседников, которое в определенном смысле связано с проявлением побуждающей к действиям различного порядка функции, которая отражает результат сознательного или бессознательного принятия решения. А это означает, что во многом ситуации, обусловленные использованием аффицированных тактильных компонентов комплексного диалога, не позволяют корректировать возможные действия собеседника и вносить определенный вклад в развитие диалога, направленного на достижение обоюдного для двух партнеров результирующего эффекта. В свою очередь, как правило, тактильные единицы, которые используют партнеры, бессознательны (кроме тех случаев, когда они используются осознанно для усиления эффекта от вербальных составляющих диалога – в актах порицания, наказания).

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 392 с.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, 1999. 350 с.
3. Вандриес Ж. Язык // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР,

1956. С. 390–409.
4. Вежбицкая А. Выражение эмоций в русском языке // Семантические универсалии в описании языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1976. 142 с.
6. Гридин В.Н. К вопросу о систематизации эмоциональной лексики // Переводная и учебная лексикография. М.: Учпедгиз, 1972. С. 112–124.
7. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
8. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М.: Наука, 1974. 81 с.
9. Люсин Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций // Вопросы психологии. 1999, № 2. С. 50–60.
10. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2013. № 2. С. 20–34. URL: http://tverlingua.ru
11. Малышева Е.В. Особенности реализации психоэмоционального статуса личности в комплексном вербально-тактильном взаимодействии // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер. «Филология. Социальные коммуникации». 2013а. Т. 26 (65). № 1. С. 137–142.
12. Малышева Е.В. Кинестетические регулятивы английской диалогической речи. Тверь: ТвГУ, Тверская ГСХА, 2015. 147 с.
13. Малышева Е.В. Тактильные коннекторы как связующие элементы в управлении диалогом // Мир лингвистики и коммуникации: электрон. науч. журн., 2015а. № 1. С. 81–92. URL: http://tverlingua.ru
14. Малышева Е.В., Романов А.А. Эмотивный семиозис социальной интеракции // Язык – когниция – социум: тез. докл. Междунар. науч. конф. 12-13 ноября 2012 г. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2012. С. 287–288.
15. Пиотровская Л.А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков). СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1994. 148 с.
16. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Ваклер, 2001. 651 с.
17. Романов А.А., Малышева Е.В. Тактильные действия как маркеры эмоционального поведения в диалоге // Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та. 2012.Ч. 1. № 2, С. 139–141.
18. Романов А.А., Малышева Е.В. Аффективный «заряд» тактильных действий в социальной интеракции // Вестник ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 1. № 11. С. 33–41.
19. Романов А.А., Малышева Е.В. Тактильные коннекторы фазовой последовательности диалога и их роль как переводческого посредника // Язык, коммуникация и социальная среда. Ежегодное научное издание. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2014. Вып. 12. С. 139–150.

20. Романов А.А. Сорокин Ю.А. Соматикон: аспекты невербальной семиотики. М.: ИЯ РАН, ТвГУ, 2004. 253 с.
21. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск: Беларуская наука, 1998. 319 с.
22. Спиноза. Этика. М.; Л.: Соцэкгиз, 1932. 223 с.
23. Труфанова И.В. Прагматика несобственно-прямой речи. М.: Прометей, 2000. 569 с.
24. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: ВГУ, 1987. 190 с.
25. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
26. Шаховский В.И. Эмотивное значение слова в лингвоэкологическом аспекте // Мир лингвистики и коммуникации: электрон. науч. журн., 2013. № 3. С. 1–12. URL: http://tverlingua.ru
27. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20–27.
28. Malysheva E. Verbal and tactile communicative act as the complex metaframe-based construction // Interdisciplinary research in the 21st century. Creation and creativity in a modern European education. Oradea: Editura Universităii Emanuel din Oradea, 2012. P. 314–321.
29. Romanov A., Malysheva E. Emotional markers of tactile communication // Cambridge Journal of Education and Science. 2015. № 2(14), (July-December). V. VI. P. 176–181.

EMOTIONAL BASIS OF NONVERBAL DISCOURSE

A.A. Romanov, E.V. Malysheva

Tver State Agricultural Academy

The article deals with the problem of influence of person`s emotional behavior speaking on tactile behavior in social interaction. The authors conclude that the different emotional states have different effects on the efficiency of coordinated and concerted action of participants in dialogue interaction.

***Keywords**: communication, nonverbal discourse, emotion, touch, social interaction, dialogue.*

Об авторах:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

МАЛЫШЕВА Екатерина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: ekkmal@bk.ru

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:61

МИМИКА И ПАТОЛОГИЯ: МЕХАНИЗМЫ СИСТЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ

В.В. Волов

Самарский государственный университет

Представлена инновационная модель качественной диагностики базальных эмоций. Рассмотрены результаты экспериментального исследования эмоций, проведенного с помощью электромиографии. Определение лицевых реакций лежит в основе качественных оценок системы эмоционального реагирования. Сопоставление результатов двух проб по шести базальным эмоциям выявило тренды характерных реакций для больных эпилепсией и здоровых испытуемых. Определены качественные реакции в форме киральных эффектов, разрушения паттерна эмоции.

Ключевые слова: базальные эмоции, мимические паттерны, эпилепсия, ригидность, киральные эффекты, блок, изоляция, функциональные системы психической самоорганизации.

Исследование мимики и других невербальных проявлений в психологической литературе проводится преимущественно в контексте коммуникации. Скрытое послание экспрессивных сигналов, сопровождающих речь и общение, стало главным объектом большинства исследований по данной тематике. Сегодня этому посвящены целые направления в области психологии эмоций, социальной психологии, психологии общения. Определение истинности высказывания, скрытых намерений, настроения и желаний по невербальным проявлениям стало приоритетным. Вместе с тем невербальный компонент речи и общения, прежде всего мимика, наблюдается как самостоятельное явление. Известно, например, что человек непроизвольно совершает мимические движения, находясь наедине с собой, вне какого-либо общения. Это лишний раз свидетельствует о значении мимики в психической жизни людей, выходящей далеко за пределы его содержания как коммуникативного посыла.

Позиционирование мимики как особого психофизиологического феномена, имеющего самостоятельное значение для психической жизни человека, связано с трудами С. Томкинса, К. Изарда, Э. Гельгорна и др. Мимика рассматривается ими в рамках исследования эмоций и состояния [3, с. 27]. Продолжая традицию В. Джеймса и Г. Ланге,

Томкинс формулирует так называемую гипотезу обратной лицевой связи (ОЛС). В своих аналитических подходах ученые по-разному обосновывают механизмы выражения эмоций. Ключевой идеей становится положение о том, что мимика есть телесное выражение эмоции, ее сущность: ощущения, идущие от лицевых мышц, и формируют эмоциональное состояние, или чувство.

Для нас эта гипотеза становится отправной точкой в исследовании мимических реакций как психомоторного звена эмоции как функциональной системы в достижении того или иного состояния – приспособительного результата действия [1, с. 55]. Вместе с тем сведение эмоции к висцеральным ощущениям не кажется убедительным: лицевой паттерн кодирует состояние, связанное с эмоциональным переживанием, выражаемым в мимических реакциях, но не замещает их [2, с. 45].

Исследования советского психиатра Л.М. Сухаребского, посвященные изучению мимики людей с различной психической патологией, отчасти пролили свет на эту проблему. Тонкие наблюдения клинициста коснулись типологизации мимических выражений. Автором описаны мимические синдромы, мимические паттерны различных заболеваний и состояний [4]. Эти своего рода «маски болезни» были соотнесены ученым с динамикой течения заболевания, что позволило определить их диагностическую ценность в клинике и терапии. Таким образом, Л.М. Сухаребский впервые выявил значение феномена мимики в психической жизни человека на научном уровне. Его работы хоть и имеют преимущественно экспертный, описательный характер, но вместе с тем в них сделан новый методологический акцент: лицевые реакции фиксируют состояние психики.

Вывод мимики за рамки экспрессивного невербального компонента речи является методологически необходимым для определения ее роли в организации системы эмоционального реагирования (СЭР), раскрытия механизмов ее саморегуляции. В частности, исследование мимических реакций, возникающих в процессе экспериментальных проб на эмоции, открывает возможность выявления механизма обратной связи СЭР. На основе миографических измерений становится возможной оценка эмоционального реагирования одновременно на качественном и количественном уровнях.

В настоящей работе представлены результаты миографического исследования ОЛС на материале исследования базальных эмоций у больных эпилепсией. Изучение СЭР в предельных условиях функционирования головного мозга позволяет максимально проявить механизмы ее самоорганизации.

Эмоция, системообразующим фактором которой является достижение состояния, реализуется одновременно в формате акцептора

результата действия и в самом результате действия. Таким образом, обратная связь эмоции координирует как процесс изменения психоэмоционального состояния (ПЭС), так и аутентичность реакции его изменения. В связи с этим исследование базальных эмоций как основы СЭР создаст возможность оценки ПЭС по качественным параметрам работы ОЛС.

Целью работы является выявление качественных признаков ПЭС, связанных с работой обратной связи СЭР, в условиях пароксизмального мозга на основе исследования ОЛС.

В исследовании участвовали 54 больных эпилепсией, интеллектуально сохранные, без выраженной морфологии. В группу сравнения вошли здоровые люди (71 чел.). ЭМГ-регистрация произведена на аппарате Nicolet «Viking Quest» по абсолютной амплитуде и мощности. Вначале измерялся тонус мимических мышц в покое. Далее проведены пробы на шесть базальных эмоций (гнев, страх, печаль, радость, отвращение, удивление). В первой пробе нужно представить ситуацию, связанную с эмоцией, во второй – определить одну из них. Во время проб проводились миографические измерения. Количественные изменения тонуса были переведены в качество реакции: повышение, понижение или отсутствие изменения тонуса мимических мышц («+», «-» или 0). В прошлых работах описаны результаты анализа количественных параметров матрицы базальных эмоций, произведенного на основе специально разработанного математического метода [5, с. 22].

Анализ качественных реакций выявил однотипные искажения паттерна эмоций в обеих пробах. В первой пробе отмечены парадоксальные реакции снижения тонуса лицевых мышц вместо напряжения (и наоборот) на эмоцию страха у обеих групп. В группе больных это наблюдается по всем эмоциям, а также отмечены нулевые реакции – признак деградации ОЛС. В результате анализа были выделены следующие реакции: соответствующие эталону (a), с нарушенным паттерном (b) и антагонистические (c).

По результатам перовой пробы установлено, что в основной группе отклонения паттерна от эталонного встречаются значительно чаще. Так, значимые различия выявлены по b- и c-реакциям на печаль ($p=0,056$). В обеих группах выявлена тотальная тенденция – усиление тонуса на все отведения как проявление c-реакции на страх, связанная с повышенной сензитивностью испытуемых данной группы. Это подтверждается в самоотчетах и по результатам второй пробы. Реакции «c» в основной группе также часто наблюдаются по гневу, а в группе здоровых чаще отмечается неполный паттерн (b).

По *второй пробе* также выявлены парадоксальные реакции. Такая тенденция отмечена по страху, печали и гневу. Подобные реакции

встречаются и в контрольной группе, но только по неидентифицированным эмоциям и реже. Установлено, что контрольная группа лучше определяет эмоции, особенно при эталонных реакциях (a). Это свидетельствует о срабатывании обратной связи, как на уровне афферентного синтеза, так и на уровне эфферентного звена СЭР. Так, например, идентификация эмоции печали (3 из 3) происходит достоверно чаще (p=0,056); отсутствие определения эмоции (0 из 3) чаще встречаются в основной группе (p=0,069). Страх определяется больными хуже всего: достоверно чаще отмечается нулевой результат (p=0,002). В то же время данная эмоция чаще (≥2) определяется здоровыми испытуемыми (p=0,03). Эмоция радости хорошо узнается в обеих группах. Гнев больные эпилепсией узнают лучше (p=0,048). В основной группе не только больше ошибок, но также наблюдается ложное узнавание, когда эмоция принимается стабильно за другую.

При сопоставлении данных двух проб в основной группе был выявлен *киральный эффект* (КЭ) – однотипные отклонения мимического паттерна в форме зеркальных реакций. Так, например, c-реакция по страху в первой пробе повторяется и во второй. Анализ групп с различными формами КЭ позволил обнаружить определенные закономерности. Так, c-реакции преимущественно наблюдаются у пациентов, испытывающих определенные сложности с выражением, а также возможностью переживания данной эмоции. Этому часто сопутствуют и клинические факторы, например страх в структуре ауры, гнев в симптоме дисфории, печаль – в дисфории.

В результате нами была выдвинута гипотеза, что с рядом КЭ связано явление *блока эмоции*: таким специфическим образом искажение паттерна на уровне механизма ОЛС сдерживает эмоцию. К блоку нами отнесены c-реакции и асимметричные КЭ. Повторение c-реакций свидетельствует о закономерном воспроизведении искаженного паттерна в разных условиях развертывания аффекта, независимо от идентификации, что у здоровых испытуемых встречается крайне редко.

Частотный анализ выявил между группами различия по признаку наличия киральных эффектов. По гневу в основной группе больше b-, c- и асимметричных КЭ. Определены различия по b- и c-реакциям КЭ по печали (p=0,05). В контрольной группе КЭ по гневу не обнаружены. В то же время КЭ с a-реакцией чаще наблюдается именно в контрольной группе. Так, достоверные различия выявлены по отвращению (p=0,008). В основной группе киральные b-реакции встречаются не только чаще (p=0,405), но и при ошибочном и при верном узнавании эмоции (в контрольной группе тенденции встречаются достоверно реже, p=0,205), что свидетельствует об ограничении ОЛС, а не о распаде эмоции (при которых паттерн носит случайный характер и обусловлен нарушением

механизма ОЛС).

В настоящей работе лицевая реакция, диагностируемая во время срабатывания эффекта эмоционального резонанса, расценивается как сообщение о результате действия. Такое допущение обосновано тем, что реакции второй пробы по частотно-амплитудным характеристикам того же порядка, что и в первой. Это позволяет рассматривать показания второй пробы как *аналог афферентного звена СЭР*.

На основе сопоставления данных проб выявлены закономерности, которые определены как *блок и изоляция*. Блок проявляется в ограничении эмоции на уровне лицевой экспрессии – *эфферентном звене* СЭР – и связан с сохранением статической устойчивости ПЭС. Блок определяется в с-паттерне с КЭ (1). Также блок определяется в асимметричных реакциях: паттерн первой пробы зеркально искажается во второй (2). Оба типа реакций отличаются тем, что ограничивают переживание на первой стадии развертывания эмоции.

Вторая проба отражает работу *афферентного звена* эмоции, характерные ограничения которого позволяют определить механизм изоляции. Данный механизм, родственный одноименному психологическому механизму, связан с частичным ограничением эмоции на уровне афферентного звена, при сохранении способности к ее переживанию и невербальному выражению. Первый тип (КЭ с b-паттерном без идентификации) заключается в исключении функции осознания – когнитивного канала афферентного синтеза (1). Во втором типе (с-паттерн во второй пробе), наоборот, данный канал срабатывает, однако, не на ментальном уровне (2). Третий тип (ложно узнаваемые эмоции) является исключительным способом изоляции: перцептивный канал афферентного синтеза срабатывает при фиксации когнитивного (3). Данные эффекты также чаще наблюдаются в группе больных эпилепсией.

Статистический анализ показывает значимые различия между группами по наличию КЭ с- и асимметричного типов ($p=0,0229$). При этом киральная а-реакция по всем эмоциям в группе больных встречается достоверно реже ($p=0,0258$). Таким образом, признаки блока СЭР значительно чаще встречаются в группе больных.

Интегральная оценка по общему уровню идентификации показывает значимые различия между группами при сопоставлении испытуемых без КЭ, связанных с блоком любой из шести базальных эмоций, в пользу здоровых ($p=0,06$). Выявленная тенденция свидетельствует о снижении данной функции в группе больных эпилепсией, что во многом объясняет отдельные поведенческие проявления *ригидности*. Близкие результаты получены при сопоставлении того же параметра между испытуемыми основной

группы с блоком и всеми испытуемыми контрольной группы: узнавание также достоверно лучше у здоровых (p=0,023). Этот факт свидетельствует о том, что наличие блока связано с ограничением способности к идентификации эмоции.

При анализе спектра искажений мимического паттерна базальных эмоций особое внимание привлекает следующая тенденция. Один и тот же паттерн, соответствующий эталонному либо искажающий его, повторяется в пробе и на другую, чаще ортогональную эмоцию. В группе больных эпилепсией особенно часто такая тенденция наблюдается в пробах на печаль и радость. Вне случаев тотальных реакций, когда формально на все пробы происходит повышение тонуса по всем отведениям каждой из шести эмоций, данная тенденция свидетельствует о наложении одной из эмоций на другие. Это гипотеза, однако, отчасти согласуется с предположением Изарда о возможности смешения и наложения эмоций [4, с. 71]. Впрочем, эта идея, по всей вероятности, появилась задолго до воззрений ученого, хотя бы в силу расхожего высказывания «смешанные чувства». Относительно проблемы блокирования это означает, что существует особый механизм или эффект ограничения эмоционального выражения за счет изоляции эмоции, в том числе при так называемых ригидных формах поведения. По всей видимости, речь идет о переведении напряжения (а значит, энергии) одного состояния, связанного с эмоцией, на другое за счет фиксации мимического паттерна на уровне механизма ОЛС.

Дополнительный анализ результатов ассоциативного эксперимента выявил тенденции, показывающие определенные отличия в характере типовых реакций у испытуемых с наличием блока и изоляции эмоции. В частности, установлено, что характерные затруднения в ответах, свойственные для изоляции, связаны с психологическими реакциями на значимые для человека ситуации (измена, предательство, утрата) или тягостные нравственные состояния (такие, как вина, стыд, обида). Блок же преимущественно не обнаруживает явной психологической подоплеки. У испытуемых блокирование эмоции чаще связано с типовой ситуацией на такие провокационные слова-стимулы, как враг, потеря, болезнь, смерть и пр. То есть реакции здесь просто связаны с модуляцией определенных эмоций. Для больных эпилепсией к таким эмоциям относится гнев, печаль, страх и отвращение. Получается, что блокируется психический уровень – эмоция, а не переживание, опыт и пр. Это принципиально отличает данную форму ограничения эмоции у больных эпилепсией, находящихся в условиях угрозы потери психической устойчивости вследствие пароксизмальной активности головного мозга: опасной становится сама эмоция как провоцирующее состояние. Таким образом,

в работе предлагается психоэнергетический подход, связанный с рассмотрением данных механизмов с позиции распределения напряжения в решении задачи сохранения устойчивости ПЭС.

Появление блока эмоции, наблюдающееся в группе здоровых испытуемых, возникает, по всей видимости, как особая реакция на травматический опыт, фиксированная и многократно пролонгированная во времени в силу ригидных форм поведения (и соответствующих установок) либо приобретшая статус новообразования в результате хронического дистресса. Это соответствует данным анамнеза. Таким образом, психологическое основание для ограничения эмоциональных переживаний достигает уровня психического. В обоих случаях это приводит к явлению *отчуждения*. В результате ограничения того или иного эмоционального реагирования происходит исключение целого спектра переживаний личности в различных аспектах ее проявлений и самовыражения. В научной литературе до сих пор остается актуальным и нерешенным вопрос о так называемом «эпилептическом характере». В свете проведенного анализа данный вопрос получает неожиданное разрешение. Вследствие блокирования происходит ограничение эмоциональных проявлений, как на уровне моделирования, так и на уровне их модуляции. Это и создает эффект «эпилептического характера», который в случае с классической клиникой генерализованных приступов имеет близкий к описанному в литературе профилю, а в других случаях определяется конкретным блоком на эмоцию или состояние ортогонального аффекта. Так проявляются психологические последствия отчуждения, возникающего при блокировании эмоций.

В работе апробирован качественный метод оценки ПЭС. Установленные признаки блока (и изоляции) являются теми качественными изменениями СЭР, что создают условия для сохранения психической устойчивости во время эмоционального напряжения и угрозы пароксизма. Блок в таких условиях возникает как фактор нивелирования дисбаланса за счет статической устойчивости. Этот вывод основан в том числе на клинических данных и данных катамнеза. Так, например, так называемый асимметричный блок обнаружен в группах испытуемых с генерализованными приступами. Изоляция в большей степени механизм функционального ограничения состояний, угрожающих балансу, решает те же задачи. В исследовании установлены разные формы блока и изоляции, отличающиеся характером *ограничения обратной связи* на уровне эфферентного и афферентного звеньев СЭР. Это главный тезис настоящего исследования.

Выявленные в работе признаки блокирования эмоции на уровне ОЛС соотнесены с явлением защитных психологических механизмов.

Эффекты изоляции и блокирования эмоции, по сути, представляют собой внутренние психо- и нейрофизиологические звенья данных явлений. Организация эксперимента позволила диагностировать их на материале исследования эмоциональных реакций, как в режиме моделирования, так и модуляции, методологически сопоставимых с проявлениями эфферентного и афферентного синтеза СЭР.

Как известно, представления о защитных механизмах в психоанализе были развиты на материале исследования неврозов, преимущественно истерии. Поэтому их феноменология изначально была ограничена регистром соответствующих функциональных расстройств. Вместе с тем защитные механизмы как проявление работы подсознания были автоматически транслированы на психологию здорового индивида, а также apriori распространены на все формы патологии. Такой, по сути, механистический подход – перенос скрытой в невротической модели патологии защитных механизмов психики на другие формы расстройств – не только не привнес понимания в их организации, но и, наоборот, увеличил путаницу. Впоследствии по аналогии с оригинальными защитными механизмами (вытеснение, проекция, отрицание) были разработаны новые формы, связанные с исследованием психических заболеваний, прежде всего шизофрении. Однако их разработка продолжала оставаться в плоскости методологии неврозов и реализовалась преимущественно на уровне субъективных научно-спекулятивных догадок. В результате защитные механизмы как явления не были раскрыты во всей полноте своей организации (в частности, на мозговом, нейрофизиологическом уровне). Более того, они так и остались явлениями психологического порядка, сведенными к изменению восприятия травматического материала на уровне селекции информации или ее эмоциональной переработки, в то время как «психическое» так и осталось вне анализа. А именно этот уровень и затрагивается при психических заболеваниях.

В представленном исследовании произведена попытка раскрытия данного явления с учетом различных (не только психологических) звеньев, с разведением психического и нейрофизиологического в их единстве СЭР. Миографическое исследование ОЛС при эпилепсии позволило отслеживать архаический уровень тех механизмов, что обеспечивают ограничение эмоционального реагирования в условиях угрозы потери устойчивости ПЭС.

Выявленные в работе изменения механизма обратной связи СЭР в форме изоляции и блокирования отдельных базальных эмоций представляют собой проявления функциональных систем психической самоорганизации, сопровождающихся ригидными формами реагирования.

Список литературы

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980. 197 с.
2. Волов В.В. Методология функциональных систем психической самоорганизации // Изв. Самарского научного центра РАН. Спец. выпуск. Актуальные проблемы психологии. Самара, 2008. С. 44–48.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
4. Сухаребский Л.М. Клиника мимических расстройств. М.: Медицина, 1966. 340 с.
5. Volov, V.T., Volov, V.V. Investigation of functional systems of the psychic self-organization based on the method of basal matrix // Cornell university library. Neurons and Cognition (q-bio.NC) Cite as: arXiv:1510.02679 [q-bio.NC] (Submitted on 9 Oct 2015).

THE MIMICS AND PATHOLOGY: MECHANISM'S OF SYSTEM OF EMOTIONAL REGULATION

V.V. Volov

Samara state university

The innovational model of quality of diagnostics basal emotions has been present. The article presents experimental research emotions conducted with help of electromyography. Determination of facial reaction laid in the basics of qualitative estimations of emotional system regulation. Comparison of results of two probes on six basal emotions redials trends of response characteristics for epileptics and healthy individuals. Qualitative reaction in chiral effects form and pattern destruction of emotions was revealed.
***Keywords**: the basal emotions, mimic pattern, epilepsy, rigidity, chiral effects, block, isolation, functional system of mental self-organization.*

Об авторе:

ВОЛОВ Всеволод Вячеславович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Самарского государственного университета (Самара, ул. ак. Павлова, д. 1, 443011), докторант Томского государственного университета, e-mail: volovvv@nm.ru

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.352

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

О.В. Дорошенко, С.В. Феоктистова

Российский новый университет

Рассматриваются основные этапы формирования навыков творческого рассказывания у дошкольников с функциональными нарушениями зрения, перечисляются эффективные приемы стимулирования творческой речевой активности дошкольников с ослабленным зрением

Ключевые слова: *творчество, речевая активность, дошкольники, ослабленное зрение.*

Процесс модернизации современного образования выдвигает в качестве приоритетной проблему развития творческого потенциала, способствующего формированию личности, отличающейся неповторимостью и оригинальностью. Проблема развития творческого воображения детей актуальна тем, что оно является не только предпосылкой *эффективного усвоения детьми новой информации, но и условием творческого преобразования имеющихся у них знаний, а также средством саморазвития личности в целом.*

Актуальность проблемы развития творческого воображения обусловила поиск эффективных психолого-педагогических условий развития творческого воображения и разработку *модели формирования навыков творческого рассказывания* детей в образовательном процессе.

В современном обществе мы ежеминутно сталкиваемся с гигантским информационным потоком, но усваиваем далеко не весь его объем. Лишь незначительная часть становится нашим внутренним приобретением – знаниями. *Информация становится лишь тогда знанием, когда вступает в контакт с прежним опытом человека.* Другими словами, если она находит опору в прежних знаниях.

Новая информация, вступив в контакт с прежним опытом человека, не просто надстраивается над тем, что уже было, а полностью перестраивает или, как говорят специалисты, трансформирует все имеющиеся знания. Каждая новая информация, превратившись в личное приобретение человека – знания, полностью их реконструирует, делает совсем другими.

Творчество личности можно и нужно развивать. Л.С. Выготский говорил, что «творчество – это удел не только гениев, создавших великие художественные произведения. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, создает что-либо новое» [2]. Рассмотрим ряд общих рекомендаций и принципов, на которые необходимо опираться, развивая творческие способности детей.

Говоря о развитии творчества, Э. де Боно формулирует следующие *принципы* [1]:

- выделение необходимых и достаточных условий решения задачи;
- развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;
- развитие способности видеть многофункциональные вещи;
- развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы;
- развитие способности к осознанию стереотипной (привлекательной, навязанной авторитетом) идеи и освобождения от ее влияния.

Дополняют вышеперечисленные принципы предложенные Торренсом [4; 5] *требования к приемам стимулирования творчества:*

- содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные (на определенные короткие промежутки времени);
- возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций;
- обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность;
- обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

Родной язык всегда был и остается главным инструментом познания, а также средством творческого развития личности [6; 9; 10]. Это позволило акцентировать наше внимание на занятиях по развитию речи дошкольников с нарушениями зрения, основной задачей которых является формирование самостоятельной, грамотной, образной и выразительной связной речи.

У современных дошкольников, особенно с функциональными нарушениями зрения, образная выразительная сторона связной речи развита недостаточно [3; 7; 8], поэтому мы обратили особое внимание на умение дошкольников с ослабленным зрением использовать в самостоятельной речи изобразительно-выразительные средства языка (метафоры, олицетворения, сравнения, эпитеты).

Экспериментальную группу составили 30 детей 5-6 лет с диагнозом «амблиопия» и «косоглазие» ГБОУ «Гимназия № 1596

(дошкольное отделение № 1889 компенсирующего вида (для детей с нарушениями зрения))».

Методика исследования состояния навыка рассказывания включала в себя *три серии заданий*. В процессе выполнения заданий первой серии исследовался уровень сформированности словаря, во второй серии определялось умение составлять предложения, в третьей серии – умение составлять рассказ.

С помощью *первой серии* выявлялась степень сформированности словаря имен существительных, прилагательных и глаголов. При выполнении каждого из заданий данной серии предполагалось изучение степени сформированности мотивационной сферы к свободному речепорождению, т. е. выявлялось, насколько ребенок желает порождать связное высказывание.

В одном из заданий первой серии ставилась задача исследовать усвоение слов, обозначающих название предметов (объектов). Детям предлагалось правильно назвать: реальные объекты (часы, картина, карандаш, хлеб, шторы и др.); игрушки (подъемный кран, львенок, матрешка, елочка и др.); плоскостные предметные изображения (телефон, антенна, вагон, песочница, пояс и др.); силуэтные предметные изображения (лампочка, утюг, цветок, петух, дерево и др.); контурные предметные изображения (слива, топор, ножницы, рыба, расческа и др.). Данное задание проводилось по аналогии с игрой «Магазин». Всего предъявлялось 50 слов-названий (5 вариантов изображений по 10 слов-названий).

В других заданиях данной серии изучалось усвоение слов, обозначающих признаки (свойства) предметов. Детям были предложены такие игры, как «Волшебные радуги», «Забывчивый художник», «Составь описательные загадки», в которых требовалось:

– правильно назвать цвета и оттенки основных цветов («Волшебные радуги»), а затем изобразить аналогичные на своих рисунках;

– назвать неточности в изображении цвета предметов, которые допустил «забывчивый художник» (например, вместо красного яблока – «синее»);

– не называя предмета (объекта), подобрать к нему как можно больше эпитетов таким образом, чтобы остальные участники игры догадались, какой предмет загадал «ведущий». Детям предлагались предметные картинки, к каждой из которых ребенок должен был подобрать не менее 5 эпитетов.

В следующих заданиях первой серии выявлялись представления детей о значении слов, обозначающих действия предметов. Детям предъявлялись сюжетные картинки (всего – 30) и предлагалось ответить на вопрос: «Что делает?» Задание выполнялось в форме игры в «Лото».

Также в ходе выполнения заданий первой серии оценивалось умение подбирать правильные ассоциации, например: «Словесные ассоциации» и «Дополнение слов (имен существительных) в предложении».

В задании «Словесные ассоциации» испытуемому предлагались слова: стул, мяч, Иван, зайчик, пою, красный. Всего подобрано 6 слов, из них 4 существительных, 1 глагол, 1 прилагательное. Все слова были хорошо известны детям. Для выполнения задания респондентам давалась следующая инструкция: «Поиграем в волшебные слова. Я назову тебе слово, а ты скажешь то, что придет тебе в голову».

В задании «Дополнение слов (имен существительных) в предложении» необходимо было подобрать слово по смыслу, т.е. адекватную ассоциацию началу предложения. Отмечалось качество и количество ассоциаций в зависимости от степени обобщенности, эмоциональной обусловленности, ситуативности и понятийной самостоятельности ассоциаций.

С помощью заданий *второй серии* ставилась задача изучить умение детей составлять простые распространенные предложения, а также определить навыки правильного использования лексико-грамматических конструкций.

Дошкольникам предъявлялись сюжетные картинки (всего – 25) и предлагалось рассказать о том, что на них изображено, составив предложение.

Третья серия была направлена на определение степени сформированности умения составлять рассказы. Задания данной серии предполагали исследование сенсомоторного уровня сформированности речевого высказывания. Она включала комплекс заданий (тестов) на использование сенсомоторной сферы: зрительных, осязательных, обонятельных, вкусовых, слуховых, двигательных ощущений при построении связного монологического высказывания (повествовательного и описательного характера).

В первом задании третьей серии ребенок выполнял действия с реальными объектами (деревянные кубики, 6 штук) и оречевлял их. Ребенок из кубиков должен был сам собрать домик, а затем объяснить экспериментатору, как из кубиков сделать домик, не трогая их руками, причем отмечался способ построения – плоскостной или объемный. В процессе проведения задания отводилось время для ознакомления ребенка с предметами.

В ходе наблюдений за выполнением детьми практических заданий фиксировались: особенности осуществления действий с кубиками, качество и точность выполнения задания; связные высказывания-ответы, которые записывались на диктофон; обращение за помощью к взрослому.

Также в заданиях этой серии дети должны были пересказать короткий рассказ, составить рассказ-описание о предмете и его изображении и составить рассказ по сюжетной картине и серии сюжетных картинок. Любой вид рассказа требовал достаточного развития уровня зрительной и слухоречевой памяти, а также логичность, умение передать причинно-следственные связи.

На основе компонентов речевой деятельности (мотивационного, семантического, логико-грамматического и сенсомоторного) были разработаны оценочные критерии основных результатов выполнения заданий. В соответствии с этими критериями было выделено 3 уровня сформированности связного речевого высказывания у дошкольников с нарушениями зрения: от низшего к высшему (низкий, средний и высокий, т. е. приближенный к норме). Эти уровни учитывались при оценке результатов эксперимента и разработке коррекционно-педагогической системы формирования связного монологического высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Все предъявляемые задания носили комплексный характер, и с их помощью можно было выявить состояние всех сторон речи.

В ходе исследования проводился качественный и количественный анализ результатов выполнения тестов в сравнительном плане внутри одновозрастной группы с одинаковым зрительным и речевым диагнозом.

Качественная оценка речевого развития включала характеристику словаря имен существительных, прилагательных, глаголов; в ассоциативном эксперименте – степень сформированности и структуру семантического поля словаря; ведущий вид ассоциативных связей (синтагматический, парадигматический); особенности лексико-грамматического строя речи; состояние фразовой речи; состояние высших психических функций (память, внимание, мышление); особенности эмоционально-волевой сферы.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что дети с остротой зрения от 0,4 и выше составляли развернутые рассказы, однако отмечалось недостаточное использование имен прилагательных. У детей с остротой зрения ниже 0,4 рассказы были построены композиционно неправильно, характеризовались меньшим объемом и включали только перечисление действий, выполняемых объектом в окружающей действительности. Качественная характеристика признаков и свойств предметов с использованием прилагательных почти отсутствовала.

Сравнение результатов обследования детей позволило выделить 3 уровня сформированности связной речи (см. таблицу):

Уровни сформированности связной речи детей экспериментальной группы (в %)

Категория детей	Уровни связной речи		
	Высокий	Средний	Низкий
Нормально видящие дети	48,0	45,0	7,0
Дети с нарушениями зрения	23,0	59,0	18,0

Данные, представленные в таблице, показывают, что у детей с нарушениями зрения уровень развития связной монологической речи ниже, чем у нормально видящих сверстников.

Качественная характеристика уровней связной речи детей экспериментальной группы заключалась в следующем.

Дети с *высоким уровнем* развития связной речи составляли рассказы, содержащие в своей основе умозаключения, констатацию фактов, передачу логической связи событий (например, ими использовались причинно-следственные, условные, уступительные и другие конструкции). Составление рассказов, как правило, могло осуществляться без помощи экспериментатора. Дети могли самостоятельно формулировать и высказывать свое видение содержания картины.

У детей со *средним уровнем* развития связной речи было весьма снижено использование обособленных определений, сравнительных оборотов и уточняющих обстоятельств. У большинства из них (59,0 %) в процессе порождения связного высказывания практически не активизируется взаимодействие изображенного на картинке и осмысления ее содержания.

При построении рассказов о предметах и явлениях природы дети проявляли склонность к перечислению объектов и отдельных действий героев. Их рассуждения не имели четкой логики увязывания сюжета из-за непонимания изображенного. Экспериментатору приходилось обращать внимание на отдельные части в картине, пояснять изображенное, нацеливать ребенка на увязывание семантических связей.

Низкий уровень развития связной речи характеризовался тем, что построение рассказа у старших дошкольников с нарушениями зрения отражало несформированность самостоятельности построения рассказа. 80 % испытуемых при выполнении заданий не смогли проявить самостоятельности. Им требовалась помощь практически по каждому объекту и предмету, входящему в содержание картинки. Объясняется это тем, что у детей возникали трудности понимания изображенного в увязывании смысловых взаимодействий между объектами, проявлялось непонимание основной смысловой линии изображенного. Это

объясняется недостаточностью зрительного анализа и синтеза воспринимаемого материала.

Анализируя механизм перечисленных нарушений, необходимо подчеркнуть, что у большинства детей прежде всего нарушен процесс семантической, образной, композиционной и эмоциональной реализации связного речевого высказывания. В процессе исследования четко прослеживается влияние недостаточности чувственного опыта детей на развитие их связной речи.

Проведенное экспериментальное исследование показало:

1) по уровню речевого развития дети с амблиопией и косоглазием оказались неоднородны, поэтому можно было выделить низкий, средний и приближенный к норме (высокий) уровень сформированности связной речи;
2) по этиологическому признаку дети экспериментальной группы были также неоднородны, что и обусловило разный уровень речевого развития;
3) наряду с речевыми нарушениями были выявлены недостатки психических функций в форме истощаемости внимания, нестойкости памяти, слабости творческого воображения и др.

Творческий рассказ – это самостоятельно сочиненный детьми рассказ с интересным содержанием (ситуацией, действиями, персонажами), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму.

В процессе обучения творческому рассказыванию дошкольников с функциональными нарушениями зрения решаются следующие задачи:

- развитие воображения (воссоздающего и творческого),
- развитие словесно-логического мышления,
- актуализация представлений о предметах и явлениях окружающего мира,
- формирование навыка осознанного отражения в речи разнообразных связей (пространственных, временных, причинно-следственных) и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности;
- развитие умения ориентироваться в текстовом материале в процессе составления самостоятельного рассказа.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросу формирования навыков творческого рассказывания, использования метафоричной речи и многолетний практический опыт работы с детьми, мы были выделили три этапа работы:

- ПЕРВЫЙ ЭТАП – *подготовительный:* наблюдение за словами в переносном значении (подготовка к пониманию метафор);

- ВТОРОЙ ЭТАП – *основной:* осознание и понимание детьми метафор, эпитетов как лексического изобразительного средства языка;
- ТРЕТИЙ ЭТАП – *творческий:* осознание способов образования метафор, олицетворения, сравнений, умение самостоятельно и творчески использовать их в собственной речи.

Работа на первых двух этапах реализуется на лексическом материале. На третьем этапе осуществляется выход на уровень предложений и текста.

Язык и речь выводят человека в разнообразные творческие области, являясь средством исследовательской и продуктивной деятельности [6; 7].

Работая над формированием у детей навыков составления творческих рассказов, мы предлагаем использовать следующие приемы:

- уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа по его настроению, состоянию, действиям и поступкам;
- сочинение загадок с обязательным использованием метафор и последующим их анализом и фиксированием их в сборнике «Загадки, сочиненные детьми»;
- анализ предложений или текста с элементами дополнения, изменения;
- включение новых персонажей и действий в сюжет рассказа;
- инсценировка диалогов по ролям с разными интонациями;
- оживление с помощью олицетворения предметов неживой природы;
- придумывание необычных животных и названий для них;
- словесное рисование картин по представлению;
- пересказы текстов с изменением действующих лиц или времени действия;
- составление рассказа по аналогии;
- игровые инсценировки (драматизация) интересных отрывков или полных произведений (сказок и рассказов);
- составление сказки (рассказа) по набору игрушек, предметным картинкам или опорным словам;
- придумывание необычных окончаний хорошо знакомых сказок;
- придумывание окончаний незавершенного рассказа;
- соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;
- вербальное рисование обстановки и условий, в которых действуют герои литературных произведений;

- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, который поможет усилить понимание сюжета литературного произведения и др.

Разработанные задания носят развивающий характер и нацеливают детей на использование творческого воображения в процессе работы над текстом литературного произведения и составления самостоятельных рассказов. Современный педагог должен способствовать созданию благоприятных психолого-педагогических условий для совершенствования детского творчества, постоянно стимулируя ребенка к выполнению разных видов творческой деятельности.

Список литературы

1. Боно Э. Серьезное творческое мышление / пер. с англ. Д.Я. Онацкая. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 416 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
3. Дорошенко О.В. Инновационный подход к проблеме развития связной речи старших дошкольников с нарушениями речи // Модернизация образования в современном мире: матер. II Всерос. Науч.-практ. конф. 19 июня 2009 г. / отв. ред. А.И. Воротникова. Тамбов: ООО «Орион», 2009. С. 90–93.
4. Torrance E.P. Experiences in developing creativity measures: Insights, discoveries, decisions. 2001.
5. Torrance E.P. Guiding creative talent - Englewood Cliffs W.J.: Prentice-Holl, 1964.
6. Феоктистова С.В., Рожкова Г.И., Маринова Т.Ю. Диагностика функционального развития ребенка: программа спецкурса М. 1999.
7. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2015. 96 с.
8. Феоктистова С.В., Дмитриева С.В., Ходырева С.Г. Возрастные изменения восприятия динамических неоднозначных фигур // Сенсорные системы. 2014. Т. 28, № 4. С. 75–83.
9. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Нейропсихологическая коррекция мышления у детей дошкольного возраста как фактор успешной адаптации к обучению в школе // Актуальные проблемы современной практической психологии: матер. межвуз. науч.-практ. конф. молодых преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов / под общ. ред. Н.Н. Азарнова, Р.А. Абдурахманова. М., 2013. С. 277–290.

10. Феоктистова С.В., Дмитриева С.В., Кутнюк С.Ф. Здоровье школьников как пихолого-педагогическая проблема // Вестн. Росс. нового ун-та. 2009. № 1. С. 188–194.

FORMATION OF SPEECH CREATIVE ACTIVITY PRESCHOOL CHILDREN WITH FUNCTIONAL VIOLATIONS OF VIEW

O.V. Doroshenko, S.V. Feoktistova

Russian New University, Moscow

The article considers the main stages of formation of creative skills of story-telling in preschool children with functional violations of view, lists effective technigues to stimulate creative speech activity of preschool children with impaired vision.

***Keywords**: creativity, speech activity, preschool, visually impaired.*

Об авторах:

ДОРОШЕНКО Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специального дефектологического образования, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: doroshenko_oksan@mail.ru

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

УДК 159.923: 316.77

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОЗНАНИЯ У ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ И СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.А. Рождественская, М.С. Прохоров

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Исследуются стратегии межличностного познания (МП) у учителей, психологов-консультантов и студентов психологических и технических специальностей. Установлено, что уровень развития стратегий межличностного познания выше у учителей-мастеров, по сравнению с учителями, находящимися на низком уровне профессионального мастерства. Первые более адекватно оценивают большинство личностных свойств учеников, характеризующих их мотивационную сферу, знания, самооценку, волю, эмоции и интеллект. Уровень развития стратегий межличностного познания у практикующих психологов значимо выше, чем у студентов.

Ключевые слова: *межличностное познание, стратегии межличностного познания, социальный интеллект.*

Анализ научной литературы, посвященной изучению межличностного познания, показывает, что данный феномен рассмотрен во множестве работ, предпринятых в рамках различных психологических направлений [1, с. 5–6; 2, с. 103]. В то же время на «карте исследований» остается еще немало белых пятен, одним из которых является анализ особенностей межличностного познания как одного из видов познавательной деятельности.

С позиции деятельностного подхода эффективность *межличностного познания*, которое трактуется как понимание человека человеком, во многом определяется адекватностью и полнотой знаний о личностных особенностях людей и качеством способов их оценки. В многочисленных исследованиях, посвященных изучению когнитивной составляющей МП (включающего когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты), показано, что в обыденной жизни люди, как правило, пользуются определенными представлениями о типичных особенностях и поведенческих реакциях анализируемых ими людей. Эти представления в психологии получили название стереотипов, эталонов, имплицитных теорий личности, социальных представлений. Как любые житейские представления, они имеют свои достоинства и недостатки. Последние часто основываются на малом количестве

существенных признаков, включают свойства, не относящиеся к отражаемым в них явлениям, устаревают к моменту их использования.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов, посвященные изучению так называемых атрибутивных процессов, говорят о том, что образ рассматриваемого человека также искажается в результате приписывания несвойственных ему качеств и несуществующих причин поведения. В частности, это происходит в тех случаях, когда при оценке человека в должной мере не анализируются конкретные обстоятельства, обусловливающие его поведение. Отрицательно сказываются на качестве МП также и консерватизм мышления, и излишняя категоричность суждений, склонность к суждениям о человеке по аналогии. Ошибки в МП определяются также поспешными обобщениями, которые люди делают на основе единичных и малозначащих наблюдений за поведением другого человека. Искажения образа человека обусловливают так называемые эвристики, или правила оценки личностных свойств, которые субъект достаточно легко принимает и использует в процессе познания людей без учета того, что они поверхностны и не включают в свой состав существенные признаки рассматриваемых особенностей. Ошибки в понимании людей объясняются тем, что многие люди со временем меняются, однако окружающие этих изменений не замечают.

Теоретический анализ, экспериментальные и эмпирические исследования особенностей и ошибок межличностного познания позволили выделить ряд принципов межличностного познания, ориентация на которые обеспечивает более адекватное понимание личностных особенностей людей: 1. Ориентация на полный охват личностных свойств человека. Она включает анализ основных качеств, обусловливающих направленность, содержание, характер протекания и эффективность деятельности, к которым относятся: мировоззрение, интеллект, эрудиция, воля, эмоции, характер и способности [5, с. 74–75; 6, с. 69]. 2. Применение адекватных и существенных критериев их оценки. 3. Анализ внутренних и внешних факторов, влияющих на человека (личностные свойства, эмоциональные и функциональные состояния, здоровье, другие люди, обстоятельства и условия жизни человека). 4. Рассмотрение основных биографических данных и перспектив развития человека. 5. Использование вероятностных суждений о нем. 6. Проверка суждений в практической деятельности, типичной для данного человека.

Силами небольшого коллектива психологов, работающего под руководством Н.А. Рождественской, было проведено несколько эмпирических исследований, посвященных изучению стратегий МП, основанных на этих принципах.

В исследовании Е.В. Грачиковой [3, с. 25–26] предпринята попытка рассмотреть особенности оценок учителями личностных свойств детей в зависимости от используемых ими стратегий, основанных на принципах МП. С 96 учителями проводилось структурированное интервью по специально разработанной анкете, предназначенной для анализа их стратегий МП. В результате было выделено три группы учителей. Первая группа – 28 педагогов, использовавших все стратегии, основанные на принципах МП. Вторая группа – 27 педагогов, использующих менее половины стратегий. В третью группу вошел 41 учитель. Эти педагоги применяли не менее половины из них. (В дальнейшем исследовании эта группа респондентов не участвовала.)

Далее учителям первой и второй групп предлагалось дать всестороннюю оценку и прогноз развития личностных свойств учащихся, которых они обучали. Всего было собрано 56 характеристик. В каждой из них подсчитывалось количество проанализированных качеств. В результате были выделены две группы свойств, по которым учителя оценивают своих учеников: 1) формальные характеристики – возраст, внешние данные, материальное положение семьи, успеваемость и 2) личностные особенности – интересы, увлечения, «хобби», отношение к сверстникам и взрослым, особенности познавательной сферы, эмоциональной сферы, волевой регуляции, самооценка. Личностные качества распределялись по группам (категориям), характеризующим сферы психики (см. выше принцип ориентации на полный охват личностных свойств человека).

Анализ полученных данных показал, что учителя обеих групп применяют все категории оценки, но учителя первой группы чаще используют категории, описывающие психические особенности учащихся, и их характеристики более содержательны, адекватны и информативны. Характеристики учителей второй группы поверхностны и формальны. Проиллюстрируем этот вывод двумя описаниями одного и того же ученика А.

Описание А. преподавателем первой группы (стаж работы 7 лет):

«А. учится в 8-м классе, ему 13 лет. Его поведение определяется прежде всего, чувствами; они играют важную роль в его жизни, и его поступки носят эмоциональный характер. В конфликтных ситуациях стремится к сотрудничеству, но часто приспосабливается и жертвует своими интересами и потребностями для удовлетворения потребностей собеседника, представляющего конфликтующую сторону. Самооценка завышена: считает себя веселым, здоровым, обладающим хорошим характером и достаточно щедрым.

А. очень разговорчив, любит рассуждать, однако это не означает, что он всегда готов действовать в нужном направлении. Скорее всего,

на этом его действия и заканчиваются. Он нерешительный и легкомысленный. Обычно стремится привлечь к себе внимание окружающих. Желание показать себя проявляется во всем. При этом он часто не замечает, что окружающие относятся к такому его поведению негативно. Они это просто не воспринимают. Свои действия и поведение всегда оценивает положительно, удовлетворен ими, что лишний раз говорит о завышенной самооценке.

Мотивация обучения слабая. Привлекательным для него является то, что престижно; по-видимому, это исходит от родителей. Ребенок ходит в школу неохотно, уроки делать не любит и всячески старается быстрее закончить нелюбимое занятие. Познавательного интереса к учению не проявляет, интеллект на среднем уровне. Профессионально не сориентирован, над этой проблемой еще не задумывался, о профессиях знает мало. Родители, со слов подростка, с ним не говорили о том, кем быть и куда пойти учиться после окончания 8-го класса. Семья А. состоит из четырех человек: отец, мать и младший брат. Вероятно, у него нарушен контакт с родителями, т.к. несмотря на то, что А. говорит, что его семья дружная и счастливая, есть некоторые признаки, которые говорят о другом.

Прогноз развития. На данном этапе необходимо внимание и одобрение родителей. У них временно отсутствует внимание к нему по причине появления в семье младшего брата, что может привести к конфликту с родителями, вследствие которого возможна попытка побега или разрыва с семьей. Профессиональная несориентированность и достижение престижного положения как мотив обучения могут стать причиной того, что подросток пойдет учиться и работать без учета своих интересов и способностей, а это часто приводит к эмоциональной неудовлетворенности и недовольству собой».

Описание А. преподавателем второй группы (стаж работы 10 лет):

«А. 13 лет. Мальчик учится очень слабо, ленив, неопрятен, плохо себя ведет на уроках, всем грубит, любит настаивать на своем, из-за чего ссорится со всеми, конфликтен по природе. *Прогноз развития*. При таком отношении к учебе и поведению А. не сможет получить среднего образования».

Основные результаты психодиагностического обследования А. Самооценка завышена. Уровень интеллектуального развития в норме. Слабый контроль эмоций и импульсивных влечений. В конфликтных ситуациях предпочитает стратегию приспособления. Отличается большой речевой активностью. Склонен к ответно-защитной вербальной агрессии. Выражены демонстративность поведения и стремление к привлечению внимания окружающих. Отсутствует познавательная мотивация и мотивация учения. Интересуется игрой в

футбол. Завидует младшему брату, находящемуся, с точки зрения тестируемого, в центре внимания и забот семьи. Ревнует к нему родителей. Ощущает свою ненужность. (Для выявления личностных особенностей респондентов использовались следующие методики: тест на самооценку Дембо – Рубинштейн; личностный опросник Кеттела (форма С), тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» и проективные тесты: «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного», «Незаконченные предложения»).

Уже на уровне элементарного ознакомления с обоими вербальными описаниями ученика А. видно, что характеристика, составленная учителем первой группы, более глубокая и информативная. Сравнение описаний с данными, полученными в результате психологического обследования, также показывает, что учитель первой группы точнее и полнее представляет себе разные стороны личности подростка, а оценки учителя второй группы более поверхностны и односторонни.

Этот вывод подтвердил и количественный анализ описаний. Для изучения различий между учителями обеих групп по параметру использования адекватных оценок личностных свойств подростков применялся статистический непараметрический критерий χ^2. Адекватными считались такие оценки, которые совпадали с результатами психодиагностики. Анализ полученных данных показал, что между двумя группами учителей существуют статистически значимые различия. Учителя первой группы значимо лучше оценивают мотивацию, познавательные особенности, самооценку и эмоциональную сферу ($p \leq 0.01$). Статистически значимые различия между учителями обеих групп отсутствуют при сравнении оценок таких качеств, как интересы, эрудиция, волевая сфера и межличностные отношения.

При анализе полученных результатов следует обратить внимание на содержательную оценку учителями воли и межличностных отношений. Все учителя второй группы если и обращали внимание на волевую сферу школьника, то использовали лишь одну характеристику – ленивый / неленивый. Оценки учителей первой группы были более содержательными, они характеризовали волевую сферу учеников по совокупности волевых качеств: ленивый, не любит трудиться, несамостоятельный, бесхарактерный, не может постоять за себя. То же самое относится и к оценке сферы межличностных отношений. Учителя второй группы по преимуществу обращали внимание на конфликтность / бесконфликтность учеников. Учителя же первой группы помимо того описывали такие коммуникативные особенности, как наличие или отсутствие лидерских качеств,

раскованность / застенчивость, доверчивость / подозрительность, общительность / замкнутость и т. д.

В целом полученные результаты говорят о том, что учителя первой группы, владеющие стратегиями, основанными на принципах МП, адекватно оценивают большинство личностных свойств учеников, проявляющихся у них в процессе обучения и характеризующих их мотивационную сферу, эрудицию, самооценку, волю, эмоции и интеллект. Этого нельзя сказать об учителях, не владеющих такими стратегиями. Они могут адекватно оценивать лишь те свойства, для оценки которых более или менее глубокий анализ личностных особенностей воспитанников не требуется. Это интересы, эрудиция, конфликтность/бесконфликтность, наличие или отсутствие лени у учеников. Таким образом, мы пришли к выводу, что одним из профессионально важных качеств учителя является наличие у него стратегий МП, основанных на полном и качественном использовании принципов межличностного познания.

Позднее в исследовании А.В. Разумовой [4, с. 21–22], в котором участвовало 116 родителей и 105 учеников начальных классов нескольких московских школ, было установлено, что родители, более адекватно оценивающие своих детей, отличаются от родителей, оценивающих их по преимуществу неадекватно, лучшей ориентацией на полный охват личностных свойств детей, более частым использованием существенных критериев оценки личностных свойств, применением гипотетических суждений и учетом конкретных внутренних и внешних условий жизни ребенка ($p \leq 0.05$). Таким образом, данные, полученные на выборке родителей, в основном совпали с данными, собранными на выборке учителей.

Полученные результаты позволили сделать заключение, что стратегии познания людей, базирующиеся на принципах МП, которые были выделены на основе теоретического анализа, обеспечивают значительное повышение качества понимания личностных особенностей и поведения людей.

В дальнейшем правильность этих выводов проверялась М.С. Прохоровым на выборке практикующих психологов и психологов-студентов. При этом автор исходил из того что, если стратегии межличностного познания играют существенную роль в межличностном познании, то они должны быть хорошо развиты у практикующих психологов, поскольку понимание личностных особенностей клиентов является одним из ведущих компонентов их профессиональной деятельности. В этой связи была предпринята попытка сравнить уровень развития стратегий МП у практикующих психологов, студентов-психологов и студентов технических специальностей. Была выдвинута гипотеза, согласно которой они будут

лучше развиты у практикующих психологов, значимо хуже – у студентов технических специальностей, а студенты-психологи займут промежуточное положение между этими двумя группами.

Для проведения исследования была использована «Методика диагностики стратегий познания личностных свойств и поведения человека», разработанная Н.А. Рождественской и А.В. Сориным [7, с. 66–78]. «Методика диагностики стратегий межличностного познания» включает шесть заданий, позволяющих определить уровень развития каждой стратегии межличностного познания по пятибалльной шкале.

В качестве респондентов экспериментальной группы были выбраны психологи-консультанты, имеющие не менее одного года практики в количестве 11 человек, а также студенты-психологи 5-го курса факультета психологического консультирования МГППУ в количестве 21 человека. Испытуемыми контрольной группы были студенты 3–5-х курсов технических специальностей (студенты технических вузов Москвы) в количестве 12 человек.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием анализа описательной статистики, непараметрического критерия Манна–Уитни (U-test), корреляционного непараметрического анализа (r-критерий Спирмена). Обработка проводилась с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows[19].

Количественный анализ уровня развития стратегий МП показал, что наиболее высокие показатели всех шести стратегий межличностного познания – у практикующих психологов, самые низкие – у студентов технических вузов, студенты-психологи занимают промежуточное положение. При этом с третьим заданием (способность анализировать воздействия конкретных факторов, влияющих на человека) все три группы респондентов справились хуже, чем с другими.

Между выборками практикующих консультантов и студентов-психологов различия значимы по таким стратегиям, как вероятностный подход к оценке людей ($U=51$, $p<0,05$) и всесторонний анализ личностных свойств ($U=59$, $p<0,05$). В обоих случаях более высокие результаты продемонстрировали практикующие консультанты. Также они имеют более высокие показатели по всем шести стратегиям межличностного познания, по сравнению со студентами технических специальностей ($U=0$, $U=14$, $U=6$, $U=6,5$, $U=0$, $U=1$, $p<0,05$).

[19] Выражаем благодарность доценту кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ М.А. Чумаковой и ведущему специалисту Московской службы психологической помощи А.В. Исаевой (Гуськовой) за помощь в организации и обработке данных этой части исследования.

У студентов-психологов по сравнению со студентами технических вузов выявлен более высокий уровень сформированности пяти стратегий МП: адекватность оценки другого ($U=0$, $p<0,05$), анализ факторов, влияющих на человека ($U=56$, $p<0,05$), рассмотрение личностных свойств в развитии ($U=20$, $p<0,05$), всесторонний анализ личностных свойств ($U=16$, $p<0,05$) и проверка суждений о человеке в практической деятельности ($U=35$, $p<0,05$).

Следует подчеркнуть, что по сравнению с ответами студентов технических вузов ответы консультантов и студентов-психологов были более содержательны. Для примера приведем различия в ответе на вопрос: «Какого человека можно считать умным?» Респонденты-психологи наделяли «умного человека» такими качествами, как системность мышления, учет и умение соотносить в процессе мышления различные нюансы; логичное и согласованное оперирование этими особенностями. Типичный ответ студента технических специальностей таков: «Умный – хорошо устроился, добился успеха, сделал хорошую карьеру». В целом, оценивая личностные особенности людей, психологи чаще обращают внимание на существенные признаки оцениваемого свойства, а студенты технических вузов судят о них по поверхностным проявлениям.

Исходя из этих результатов, можно предположить, что у психологов в процессе подготовки и профессиональной деятельности формируются и совершенствуются стратегии межличностного познания и их профессионально значимые свойства. Обобщая данные, полученные при изучении МП практических психологов, учителей и родителей, логично предположить, что стратегии межличностного познания можно рассматривать как один из основных механизмов понимания личностных особенностей человека, определяющих качество общения и межличностные взаимодействия людей в целом. Следовательно, стратегии межличностного познания играют важную роль в структуре социального интеллекта человека.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В ходе исследований, проведенных с участием учителей и родителей, установлено, что стратегии познания людей, базирующиеся на принципах МП, обеспечивают значительное повышение качества понимания личностных особенностей и поведения людей.

2. Дальнейшая проверка правильности этого вывода проверялась на выборке практикующих психологов, студентов-психологов и студентов технических специальностей. Подтвердилось предположение, что если стратегии межличностного познания играют существенную роль в межличностном познании, то они должны быть лучше развиты у практикующих психологов, профессионально связанных с познанием личностных особенностей людей, по сравнению со студентами-

психологами и студентами технических вузов.

3. Проведенное исследование показало, что по уровню развития стратегий МП первое место занимают практикующие психологи, второе – студенты-психологи и третье – студенты технических вузов. В целом полученные результаты мы объясняем тем, что опыт психологического консультирования и наличие научных знаний по психологии являются существенными факторами эффективности межличностного познания, причем практический опыт оказывается более весомым фактором в формировании таких способностей, как вероятностное оценивание и целостный анализ личностных свойств другого человека.

4. У студентов-психологов четыре стратегии развиты так же хорошо, как и у практикующих консультантов, две – хуже ($p<0,05$). У студентов технических вузов все стратегии межличностного познания развиты хуже, чем у консультантов, и пять стратегий – хуже, чем у студентов психологов. Возможно, в целом это говорит о том, что интенсивное развитие стратегий МП у практикующих психологов происходит уже на студенческой скамье и продолжается в ходе их профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты наших исследований указывают на то, что стратегии познания человека человеком, базирующиеся на принципах МП, являются важной частью социального интеллекта. Из этого следует вывод, что их формирование является одним из эффективных путей его совершенствования.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 2005. 303 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
3. Грачикова Е.В. Когнитивный компонент межличностного восприятия как профессионально-важное качество учителя: автореф. дис. … канд. психол. наук (19.00.07). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. 27 с.
4. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук (19.00.07). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 23 с.
5. Рождественская Н.А., Писаренко В.М. Методы совершенствования межличностного восприятия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 1997. № 2. С. 74-80.
6. Рождественская Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект. М.: ПЕР СЭ-Пресс, 2004. 282 с.

7. Рождественская Н.А., Сорин А.В. Диагностика способов межличностного познания подростков: апробация методики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2009. № 4. С. 66-78.

THE DEVELOPMENT LEVEL OF THE INTERPERSONAL PERCEPTION STRATEGIES OF TEACHERS, CONSULTING PSYCHOLOGISTS AND STUDENTS OF THE PSYCHOLOGICAL AND TECHNICAL SPECIALTIES

N.A. Rozhdestvenskaya, M.S. Prokhorov

Lomonosov Moscow State University

This article covers the investigation of the interpersonal perception strategies which are used by teachers, consulting psychologists and students of the psychological and technical specialties. It was ascertained that the development level of interpersonal perception strategies is higher for teachers-experts in comparison with teachers with low level of professional skills. The first ones tend to more adequately evaluate most of their pupils' personalities which characterize their motivational sphere, knowledge, self-esteem, will, emotions and intelligence. The development level of interpersonal perception strategies for practice psychologists is higher than for students.

***Keywords**: interpersonal perception, interpersonal perception strategies, social intelligence.*

Об авторах:

РОЖДЕСТВЕНСКАЯ Наталия Андреевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики МГУ имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: natalyaro-mu@ya.ru

ПРОХОРОВ Максим Сергеевич – аспирант кафедры психологии образования и педагогики МГУ имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: batinboots@gmail.com

УДК 371.132.037

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Б.А. Артеменко, Г.В. Валеева, З.И. Тюмасева

Челябинский государственный педагогический университет

Рассмотрена авторская структурно-содержательная модель развития психологической готовности студентов педагогических вузов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях. Дано описание модели, которое позволяет охарактеризовать ее блоки – организационно-структурный, состоящий из четырех компонентов: психоэмоционального, когнитивного, психофизического и ценностно-мотивационного; диагностический; развивающий, который включает психолого-педагогические условия и методически обоснованную систему психокоррекционных и развивающих здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: *психологическая готовность, модель, здоровьесберегающая деятельность, психолого-педагогические условия, субъект-субъектные отношения.*

Анализ состояния проблемы психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности показал, что в настоящее время сложились обоснованные теоретические предпосылки для ее решения. Вместе с тем следует отметить, что современные исследования традиционно ориентированы на изучение психологической готовности будущих педагогов к профессионально-ориентированным видам деятельности (О.С. Анисимов [1], А.А. Бодалев [2], А.А. Деркач [4], Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова [6], Л.М. Митина [8], В.А. Сластенин [10], А.Ф. Шикун [12]), проблема психологической готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности в целом и в общеобразовательных организациях в частности в настоящее время не имеет исчерпывающего решения.

Моделирование развития психологической готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательном организации не нашло отражения в психолого-педагогической теории и практике, что не создало условий для реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательном процессе. Все вышеизложенное подтверждает необходимость обоснования теоретико-методологических подходов, конкретизации и уточнения основополагающего понятия с

целью создания модели психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях как обобщенного образа сочетания научно-методической работы и психологического процесса, благодаря которой, а также посредством специально выстроенной системы возможно обеспечить развитие психологической готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях.

Мы считаем, что комплексное применение системного, личностно-деятельностного подхода, реализация основных принципов психологии, психосоциальных концепций возрастного развития личности позволят осуществить полипарадигмальное исследование процесса развития психологической готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях и построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Под моделированием мы понимаем теоретический метод познания.

В логике и методологии науки *под моделью* понимается аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования [3, с. 53; 5, с. 13; 13, с. 132]. Поэтому психологический объект может считаться моделью другого психологического объекта (оригинала) в том случае, если он обладает следующими характерными чертами: 1) является системой; 2) находится в некотором отношении сходства с оригиналом. Соотнесенность модели и оригинала конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели с непосредственно интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала.

В нашем эксперименте используется психологическая идеальная структурно-содержательная модель, позволяющая сохранить представление об изучаемом объекте как о целостном явлении, имитируя при этом внутреннюю организацию, способы поведения оригинала [13]. Теоретико-методологической основой модели развития психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации, стали системный и личностно-деятельностный подходы.

Системный подход предполагает иерархическую структуру модели, а личностно-деятельностный подход означает организацию и управление развитием психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности обучающихся и обучающих, а также переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных здоровьеориентированных задач.

Методологической основой нашего исследования, направленного на формирование психологической готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности, выступили следующие принципы:

– принцип научности предполагает соответствие содержательной стороны психологической готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации современным научным достижениям;

– принцип целостности заключается в тесной взаимосвязи каждого элемента модели со всеми другими элементами, что и позволяет образовать целостность;

– принцип открытости модели выражается в способности к развитию и взаимодействию с внешней средой в процессе развития психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации;

– принцип динамичности (развития) разработанной модели предполагает постоянное изменение исследуемого процесса, наполнение его новым содержанием;

– принцип интегративности подразумевает установление взаимосвязи между здоровьесберегающими аспектами образования и психологии, компонентами психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности и условиями ее развития, интеграцию организационных форм, средств и методов развития психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности в соответствии с поставленной целью;

– принцип природосообразности призван развивать присущие человеческой природе физические и духовные силы в соответствии со свойственным личности стремлением к всесторонней деятельности;

– принцип валеологический предполагает нацеленность его обучающих, воспитательных и развивающих компонентов на сохранение, укрепление и формирование физической, духовной и социальной составляющих здоровья с учетом особенностей региона.

Развитие психологической готовности как явления, с нашей точки зрения, включающего в себя все сферы отношений человека с окружающим миром, не может быть сформировано только в одной из сфер названных отношений. Мы рассматриваем психологическую готовность к здоровьесберегающей деятельности как состояние психологических характеристик субъекта эколого-валеологической деятельности, обеспечивающее расширение адаптационных возможностей на основе субъект-субъектных отношений и оздоровительных технологий. Психологическая готовность к здоровьесберегающей деятельности, таким образом, обеспечивает будущему учителю высокий показатель достижений.

На основе проведенного анализа, определения понятия и

выделения психолого-педагогических условий развития психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности была разработана структурно-содержательная модель развития психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности, которая имеет иерархическую структуру.

Описание модели психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации позволяет нам охарактеризовать ее основные блоки. Блочный принцип основан на двух свойствах: возможности самостоятельного существования блока и подчиненности его модели, в состав которой он входит. Следовательно, блоки – это части модели, объединенные функциональными связями.

Организационно-структурный блок представлен совокупностью четырех компонентов: психоэмоционального, когнитивного, психофизического и ценностно-мотивационого. Перечисленные компоненты взаимосвязаны и непосредственно влияют друг на друга.

Психоэмоциональный компонент представляет собой психоэмоциональные состояния, выраженные в уровне тревожности, фрустрации, ригидности и истощения.

Когнитивный компонент включает все аспекты познавательного развития, формирование способностей (в том числе и умственных), а также весь спектр преобразований сенсорного восприятия в системно-логическое мышление [3, с. 56]. Когнитивный компонент выражен в представлениях о здоровьесберегающей деятельности и «потребностном напряжении» в отношении этой деятельности.

Психофизический компонент развивающего блока предусматривает изменения в самочувствии человека; эмоционально-чувственные, предопределяющие изменения в эмоциональной и личностной сферах, в том числе спектр преобразований аффективных состояний в высшие формы переживания, наполненные личностным смыслом [9, с. 283]. Под психофизическим компонентом понимается психофизическое самочувствие, выраженное в самооценке удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности.

Ценностно-мотивационный компонент предусматривает изменения во всей иерархии ценностей, преобразования мировоззренческих позиций человека, что необходимо для развития психологической готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях. К ценностно-мотивационному компоненту психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности относятся терминальные и инструментальные ценности,

соответствующие этой деятельности, и состояние агрессии.

Выделенные нами критерии позволяют оценить развитие психологической готовности студентов в динамике. При построении модели мы выявили актуальное и финишное состояния субъекта. Финишное состояние должно отвечать следующим критериям: удовлетворенность состоянием сердечно-сосудистой и костно-мышечной системы, фрустрационная толерантность, выдержанность, спокойствие, миролюбие, гибкость в изменениях, высокий уровень функционирования человека в целом, а также сформированное «потребностное напряжение» в здоровьесберегающей деятельности и сформированное представление о ней. Как мы видим, преобладают ценности, соответствующие ценностям сформированной готовности к здоровьесбережению. Ценности-цели: развитие, творчество, уверенность в себе, счастье других, здоровье, любовь. Ценности-средства: чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других. Переменным является оригинал, который должен диагностироваться по признакам уровня развития: низкий, средний, высокий.

Ниже приводим качественные критерии и уровни оценки рассмотренных выше компонентов психологической готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации, куда мы включаем психофизический, психоэмоциональный, когнитивный и ценностно-мотивационный компоненты.

На основании названных критериев нами были выделены три уровня психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной системе.

Критериально-уровневое оценивание психологической готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации позволяет в дальнейшем оценить эффективность разрабатываемой модели психологической готовности студентов к этой деятельности.

Диагностический блок модели подразумевает методики диагностики уровня сформированности психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации и критерии ее оценивания.

Развивающий блок модели включает психолого-педагогические условия и методологически обоснованную, специальным образом подобранную систему психокоррекционных и развивающих интерактивных здоровьесберегающих технологий, реализуемых в форме групповых и индивидуальных занятий, направленных на развитие психологической готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации.

Цель, логика организации и методика проведения таких занятий обусловлены использованием в образовательном процессе специальной многоуровневой программы, направленной на развитие и коррекцию личностных особенностей, межличностных отношений; мировоззренческой концепции, разработанной на основе общей программы высшей школы и включающей в себя здоровьесберегающие технологии.

К психолого-педагогическим условиям развития психологической готовности относятся: создание ситуации доверия между всеми субъектами образования и благоприятного психологического климата; рефлексия психофизического и психоэмоционального состояния, потребностей и представлений о здоровьесберегающей деятельности, ценностей студентов; прогнозирование и моделирование собственной здоровьесберегающей деятельности. Внутренний, психологический фактор присущ самому носителю психики [3, с. 62]. В нашем исследовании внутренним фактором является актуальный уровень развития компонентов психологической готовности студентов вуза: психофизического, психоэмоционального, когнитивного, ценностно-мотивационного и активности студента как субъекта деятельности.

Структурно-содержательная модель развития психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности строится на основе возрастных особенностей развития студентов. Для нашего исследования актуальными являются особенности стадий юности и молодости, поэтому мы их рассмотрим подробнее.

В психологической науке наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 18 лет) и позднюю юность (от 18 до 23 лет) [2, с. 284; 3, с. 78; 8, с. 278; 11, с. 174].

В нашей работе мы опираемся на концепции возрастного развития, которые рассматривают развитие личности в психосоциальном контексте, что обусловлено возрастом будущих педагогов, а также интегральным характером исследуемой проблемы.

Концепции возрастного развития личности А.В. Петровского, Э. Эриксона, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман объясняют возможность поэтапного развития психологической готовности к оздоровительной деятельности у будущих педагогов в рамках высшего учебного заведения. В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации – концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По мнению исследователей, обе теории отличаются «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Д.Б. Эльконин –

внешние, средовые. В основу данных теорий общего психического развития и периодизации было положено понятие «событийная общность», одновременно охватывающее две стороны развития – его объект и источник. В построении любой человеческой (событийной) общности участвуют, по крайней мере, двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности).

Новый цикл начинается после поступления в вуз, что коренным образом изменяет жизнедеятельность молодых людей.

Для студентов в возрасте 17–18 лет (1-й курс) актуальным является удовлетворение потребности в неформальном, доверительном общении со взрослыми и со сверстниками противоположного пола, которое направлено на установление новых, более зрелых отношений с людьми, завоевание эмоциональной независимости от родителей. Юноши и девушки учатся регулировать межличностные отношения. Соответственно вся система подготовки к здоровьесберегающей деятельности в этот период должна быть направлена на развитие внутренней самостоятельности и коммуникативных компетенций.

Анализ актуальных возрастных потребностей показал, что акцент в развитии готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности должен быть сделан на психологической составляющей готовности к здоровьесберегающей деятельности.

С учетом возрастных потребностей воздействие на студентов первого курса должно выполнять следующие функции: целеориентирующую (раскрытие многообразия взаимодействия с миром); экзистенциональную (выстраивание иерархии ценностей и потребностей); развивающую (активизация внутренних ресурсов); интегрирующую (многоаспектное рассмотрение проблемы, позволяющее студенту увидеть собственную включенность в общие процессы развития группы, факультета, вуза, общества, мира); устремляющую (поиск нового смысла в известных предметах и явлениях) [9, с. 182]. Реализация названных функций в рассматриваемом психологическом процессе позволяет развивать психологическую готовность студентов к здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях.

Субъективными критериями успешности воздействия являются: готовность студентов к изменениям – осознание пути саморазвития;

осмысленность здоровьеориентированной информации; адаптивность будущих педагогов к информации, ориентирующей на здоровьесбережение; новое представление о себе; легкость (эмоционально-чувственная, интеллектуальная) контакта студентов и преподавателей; чувство доверия к последним.

Объективными критериями успешности воздействия являются: расширение, изменение ценностно-мотивационной сферы студентов в отношении здоровьесбережения; практика применения информации; моделирование студентами индивидуальной программы развития и применение ее в жизни; создание и реализация в практике каждого дня программ оздоровительной работы со студентами; хороший психологический климат в группе (показатели по методике самооценки психического состояния (по Айзенку) в норме); участие вместе с преподавателями или куратором в различных мероприятиях, направленных на оздоровление (круглые столы, конференции).

Результативный блок модели выполняет аналитическую функцию и коррекцию.

Таким образом, созданная нами модель психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности ориентирована на развитие следующих компонентов: психоэмоционального, когнитивного, психофизического и ценностно-мотивационного, а также на активность будущего педагога как субъекта деятельности.

Полученная в ходе психолого-педагогического эксперимента совокупность данных позволяет говорить о том, что теоретической основой психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации являются системный и личностно-деятельностный подходы, основные принципы психологии, психосоциальные концепции возрастного развития, обеспечивающие ориентированность будущих педагогов на создание здоровьесберегающей образовательной среды.

Развитие психологической готовности студентов к здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных организациях представляет собой целенаправленное изменение психофизического, психоэмоционального, когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов этой готовности направленной на расширение адаптационных возможностей всех субъектов образования на основе субъект-субъектных отношений и здоровьеориентированных технологий.

Психолого-педагогическими условиями развития психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущего педагога в образовательной организации являются: 1) благоприятный психологический климат и создание ситуации

доверия между всеми субъектами образования; 2) рефлексия психофизического и психоэмоционального состояния, потребностей и представлений о здоровьесберегающей деятельности, ценностей студентов; 3) прогнозирование и моделирование собственной здоровьесберегающей деятельности.

Разработанная структурно-содержательная модель развития психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации рассматривается нами как целостное, интегрированное образование, включающее в себя взаимосвязанные блоки: организационно-структурный, диагностический, развивающий и результативный. Все это дает возможность более четко представить целенаправленный процесс развития психологической готовности к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации, определить соответствие конечного результата поставленной цели.

Результатом развития психологической готовности студентов педагогического вуза к здоровьесберегающей деятельности является целостность внутренней системы субъекта здоровьесберегающей деятельности, состоящей из психофизического, психоэмоционального, когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Профессионализм в воспитании и образовании // Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 1995. 300 с.
2. Бодалев А.А. Психология о личности. М., 2003. 300 с.
3. Валеева Г.В., Тюмасева З.И. Психологическая готовность будущих учителей к оздоровительной деятельности. Челябинск: изд-во ЗАО «Цицеро», 2014. 140 с.
4. Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М.: РАГС, 2008. 96 с.
5. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: «Эксперимент», 1999. 180 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
8. Орехова И.Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 340 с.
9. Поляков В.А., Полякова И.Ю., Панова О.И., Меньшова А.Ю. Психосистемология: интегрально-системная, кардинальная

психология. Мн.: ВЭВЭР, 2003. 352 с.
10. Сластенин В.А., Чижова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2003. 192 с.
11. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.
12. Шикун А.Ф., Шикун А.А., Скотников М.В. Профессионально-психологическая подготовленность к деятельности как психологическая проблема // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 5. С. 12–40.
13. Шумакова О.А. Психолого-педагогические технологии профессиональных взаимодействий психолога с родителями в образовании. Челябинск: Атоксо, 2010. 280 с.

THE MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TO HEALTH ACTIVITIES IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

B.A. Artemenko, G.V. Valeeva, Z.I. Tumaseva

Chelyabinsk State Pedagogical University

The model of psychological readiness of pedagogical university students to health activities in educational organizations is reviewed in the article. The article describes the model that allows us to characterize it components: organizational and structural consisting of four components: psycho-emotional, cognitive, psycho-physical and value-motivational; diagnostic and developing, that includes psycho-pedagogical conditions and methodically based system of health-psycho and developing technologies.

***Keywords**: psychological readiness, model, health activity, psycho-pedagogical conditions, subject-subject relations.*

Об авторах:

АРТЕМЕНКО Борис Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69), e-mail: boris_chpu@mail.ru

ВАЛЕЕВА Галина Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69), e-mail: valeevagv@cspu.ru

ТЮМАСЕВА Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69), e-mail: zit@cspu.ru

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.126

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В АСПЕКТЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Е.В. Борисова

Военная академия Ракетных войск стратегического назначения
имени Петра Великого

Рассмотрены проблемы обеспечения качества высшего образования в контексте качества профессорско-преподавательского состава вуза. Предложено ввести в структуру профессионально-педагогической компетентности компонент «инновационная компетентность» как социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога. Обозначены необходимость и пути развития педагогического кадрового потенциала в соответствии с современными требованиями.
Ключевые слова: *педагогический кадровый потенциал, инновационная компетентность педагога.*

В государственных программных документах по развитию образования: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», рассчитанная на период до 2025 года (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751); «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) – предусматривается комплекс мер, направленных на дальнейшее развитие системы образования и повышение его качества. Решение целого ряда вопросов по обеспечению высокого качества подготовки специалистов невозможно без обеспечения повышения качества профессорско-преподавательского состава (ППС) образовательных организаций. По уровню педагогического кадрового потенциала судят о качестве деятельности вуза, одновременно он является одним из основных объектов управления в условиях модернизации вузовского образования. Анализ современных подходов к управлению (менеджменту) образованием показал, что его структуру необходимо декомпозировать на традиционную и инновационную составляющие. Первая представлена показателями комплексной оценки деятельности вузов, итоговой и поэтапной аттестации обучающихся, оценки психодиагностики и социодиагностики в учебных заведениях, результатов самооценки подразделений. Вторая составляющая связана с показателями тех инновационных процессов, которые протекают в

настоящее время в образовании: переход к компетентностному формату обучения; информатизация образования, создание «электронного» вуза; выстраивание образовательно-карьерной траектории обучающихся и выпускников; усиление инновационной и практической составляющей методик обучения [1].

Необходимость развития педагогического кадрового потенциала с точки зрения инновационной компетентности также обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, изменяются содержание и технологии образования. В настоящее время остро стоит вопрос о способности гибкого, упреждающего реагирования на существующие и перспективные потребности государства. Ключевыми проблемами являются повышение фундаментальности в сочетании с усилением практической направленности, а также дальнейшее усиление интеллектуально-культурной функции высшего образования. Все это определяет особую значимость формирования инновационного корпуса ППС, состоящего из высокопрофессиональных, активных, способных к постоянному творческому саморазвитию специалистов, рассматривающих профессиональные вопросы с широких философско-методологических и социально-культурных позиций.

Во-вторых, повышается роль вузовской науки в фундаментальных и прикладных исследованиях в тесной связи с повышением квалификации и/или переподготовкой ППС. Для этого необходимо направлять вузовскую науку на интеграцию инноваций в учебно-воспитательный процесс.

В-третьих, содержание государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования требует от адаптации к специфике образования и его современных результатов. В условиях разнообразия типов, уровней и форм высшего профессионального образования государство закрепило за собой функцию установления общих требований к минимуму содержания и уровню подготовки по конкретным направлениям (специальностям) через государственные образовательные стандарты, которым должна соответствовать подготовка научно-педагогических кадров. Согласно новым квалификационным требованиям наличие у претендентов на должности ассистента, преподавателя, старшего преподавателя дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», подтвержденной дипломом государственного образца о дополнительном образовании, является преимуществом при конкурсном отборе на замещение вакантных должностей при прочих равных условиях. Предпосылку для радикальных изменений в педагогическом обеспечении высшего образования на современном этапе развития общества создали прежде всего современные

образовательные методики. Новейшие педагогические технологии способствуют расширению образовательного пространства, его открытости и гибкости. Данное обстоятельство является одной из приоритетных задач, направленной, с одной стороны, на развитие и реализацию творческих способностей обучающихся, а с другой – на постоянное повышение уровня профессионализма и инновационной культуры педагогических кадров.

Следует подчеркнуть, что требования, предъявляемые государством к профессионально-педагогической компетентности, формулируются не только и не столько в формате «знаний», сколько в формате «способов деятельности» («умения», «способность», «готовность»). Педагогический кадровый потенциал образовательных организаций отражает не только профессиональную подготовку преподавателей к выполнению своих функций в настоящий момент, но и совокупность их возможностей в долгосрочной перспективе с учетом научной и педагогической квалификации, уровня мотивации, возраста, практического опыта, деловой активности, в том числе и инновационной. По сложившейся традиции в вузах преимущественно работают свои выпускники, которые, за исключением выпускников педагогических вузов, не имеют педагогического образования. Результаты социометрических измерений в отдельных технических и ведомственных вузах показали, что доля преподавателей, отмечающих готовность к инновационной деятельности, составила 62,8%, а имеющих представление о педагогических инновациях – всего 12%, а 90% от общего числа преподавателей не владеют технологиями создания и применения компетентностно-ориентированных образовательных методик. Инновационная образовательная деятельность ППС носит частный характер, в практике недостаточно внимания уделяется созданию и распространению авторских педагогических инноваций, изучению и заимствованию опыта российских и зарубежных вузов. По мнению группы исследователей [3], к основным проблемам обеспечения качества высшего образования (подготовки специалистов) в вузах РФ в числе других относятся:

1. Проблемы соответствия ППС вузов современным требованиям к качеству подготовки специалистов и к преподавательской деятельности. Характеристики данного проблемного поля:

- средний возраст ППС старше 60 лет;
- нет адекватной реакции на обновление ППС, подготовку молодых преподавателей;
- низкий уровень материального обеспечения ППС;
- перегрузка ППС (аудиторные занятия, работа в нескольких вузах);

2. Проблемы внедрения адекватных образовательных (в т. ч. информационных) технологий в вузах, обеспечивающих достижение установленных требований к качеству подготовки специалистов. Характеристики данного проблемного поля:

- в высшей школе преобладает лекционная форма обучения;
- слабо используются активные формы обучения и компьютерные технологии обучения;
- ППС вузов не имеет достаточной квалификации в выборе и использовании новых образовательных технологий.

Задача состоит в том, чтобы создать и поддерживать условия, способствующие становлению и развитию инновационного аспекта компетентности педагогических кадров. Сущность профессиональной компетентности педагога можно определить, основываясь на структуре профессионально-педагогической компетентности учителя, предложенной Н.В. Кузьминой [2], которая выделяет следующие компоненты: предметная компетентность; методическая компетентность; коммуникативная компетентность; педагогическая компетентность; аутопсихологическая компетентность. Содержание указанных компонентов объемно, и список их отдельных элементов постоянно пополняется. Так, в настоящее время имеет смысл ввести в приведенную структуру дополнительный компонент – «инновационная компетентность» – как социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога. Понятие «инновационная компетентность» рассматривается в смысле целенаправленной педагогической деятельности, основанной на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики [4].

Вместе с тем педагогические инновации не должны превращаться в нечто чуждое традициям, а инновационная деятельность преподавателей должна рассматриваться не как кардинальные изменения, а как планомерное улучшение успешной традиционной деятельности. В этом аспекте можно рассматривать и непрерывное изменение объема, состава и содержания учебных дисциплин, требующих постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. Именно поэтому важным направлением в деятельности руководителей образовательных учреждений, методических служб становится анализ вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание необходимых условий для их успешного распространения и внедрения. В педагогическом опыте, как нигде более, переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может

стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт.

Инновационная направленность деятельности ППС включает и вторую составляющую – внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. В работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и др. показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов. Инновация – это синоним нововведения. Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависят общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Следует особо подчеркнуть единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. К функциям инновационной деятельности можно отнести изменения компонентов педагогического процесса – смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управлении. Однако инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. С одной стороны, легко перечислить признаки инноваций в работе педагога: содержание, технологии, методики, подходы, но, с другой стороны, обосновать, а тем более представить свою инновационную деятельность – задача не из простых. Поскольку инновация – это не просто фиксация факта, это целая система в работе педагога, в описании которой должны быть указаны содержание, цель, сроки реализации, проблемы, на решение которых направлена инновация, способы диагностики результатов инновационной практики, формы представления опыта. Например, введение дополнительного элективного курса в образовательную программу ещё не делает её инновационной.

В этой связи необходимо построить последовательную систему становления и развития инновационной компетентности ППС. *Во-первых*, для придания им способности гибкого, упреждающего

реагирования на существующие и перспективные потребности образования. *Во-вторых*, для повышения роли вузовской науки в фундаментальных и прикладных исследованиях в тесной связи с профессиональной переподготовкой профессорско-преподавательского состава. *В-третьих*, для соответствия программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации ППС вузов содержанию и требованиям современных ФГОС.

Список литературы

1. Борисова Е.В., Усатенко О.В. Организационно-педагогическая система управления в высшем военном образовании: проблемы и задачи // Вестн. ТвГУ. Сер.: «Педагогика и психология». Тверь, 2014. № 4. С. 185–192.
2. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993. 197 с.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) [Электронный ресурс]. http://www.twirpx.com/file/415014/. (Дата обращения: 4.02.2016).
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф, Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: «Академия», 2002. 576 с.

PEDAGOGICAL PERSONNEL POTENTIAL IN THE ASPECT OF INNOVATION COMPETENCE

E.V. Borisova

Peter the Great Military academy of Strategic Missile Forces, Balashikha

Noted the problems of ensuring higher education quality from the point of view the professional quality of the teaching staff of the University. Prompted to enter in the structure of professional-pedagogical competence component "innovation competence", as a socio-pedagogical phenomenon, reflecting the creative potential of the teacher. Identified the need and ways of development of pedagogical personnel potential in accordance with modern requirements.
***Keywords**: pedagogical staff, the innovative competence of a teacher*.

Об авторе:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, с.н.с, 16 НИЛ, ВА РВСН имени Петра Великого, (143900, Московская обл., г. Балашиха, ул. Карбышева, д. 8); e-mail: *elenborisov@mail.ru*

УДК 378.22

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

О.В. Дорошенко

Российский новый университет

Рассматриваются различные подходы к проблеме формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов, представлены основные компоненты коммуникативной компетентности.
Ключевые слова: *коммуникация, компетентность, педагог-дефектолог.*

Модернизация современной системы образования актуализирует проблему формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки.

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, коммуникативная компетенция предполагает определенный уровень развития социальной, когнитивной и эмоциональной сфер личности.

Коммуникативная компетентность – определенный уровень знаний в области филологических дисциплин и практических умений, обеспечивающих успешность коммуникаций (владение социальной ситуацией и умение осуществлять речевой и неречевой контакт с собеседником) [2; 7] и др.

В составе коммуникативной компетенции зарубежные лингвисты выделяют личностную, лингвистическую и социокультурную компетенции. Содержание термина «коммуникативная компетенция» включает вербально-когнитивную, лингвистическую, вербально-коммуникативную и метакоммуникативную компетенции.

Личностная компетенция является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении со студентами, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, творческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования своего собственного дидактического стиля.

Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой [1]. При этом встает вопрос, какие слова, грамматические структуры необходимы педагогу-дефектологу для

обеспечения нормального взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Но речь всегда ситуативная, ситуация же, в свою очередь, определяется местом и временем, особенностями аудитории, партнеров по общению, целью общения и т.д. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции необходима *социолингвистическая компетенция,* т.е. способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Чтобы научиться этому, важно знать семантические особенности слов и выражений, как они изменяются в зависимости от стиля и характера общения, какой эффект они могут оказать на собеседника.

При обучении фонетике, лексике, грамматике в коммуникативном контексте преподавателю наверняка представится не одна возможность учета и формирования социолингвистического опыта обучаемых при условии, что он сам в этом компетентен. Анализ любого материала дает массу примеров, ценных как в практическом, так и в коррекционно-развивающем и воспитательном планах [4–6]. Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. А это подводит к необходимости формирования *социокультурной компетенции.*

Для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно только знаний культурологического характера, надо иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить цель и добиваться ее реализации.

Последней из составляющих коммуникативной компетенции, но отнюдь не последней по значимости является *социокультурная компетенция.* Она предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности, или, говоря русским языком, терпимости, что является основополагающим звеном в работе педагога-дефектолога с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Все составляющие коммуникативной компетенции тесно взаимосвязаны и профессиональной сфере педагога-дефектолога

реализуются в следующих видах речевой деятельности: *аудировании* (понимании устной речи); *говорении* (продуцировании устной речи); *чтении* (понимании письменной речи); *письме* (продуцировании письменной речи). Данные компетенции интегрируются в одно наиболее синтезированное образование – коммуникативно-дидактическую компетенцию, являющуюся интегративным свойством личности будущего педагога-дефектолога.

Коммуникативную компетентность личности педагога-дефектолога составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий. Коммуникативная компетенция педагога-дефектолога рассматривается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия.

Коммуникативная компетенция педагога-дефектолога выражается также в гуманистической направленности, способности чувствовать ребенка или взрослого с ограниченными возможностями здоровья, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, помогать, быть лично заинтересованным во благе других, т.е. в проявлении эмпатии. Она раскрывается в отношении к людям, к самому себе, особенностях взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать свое поведение, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию и проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации поставленной цели общения с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, т.е. продуктивно выходить из конфликтной ситуации.

Модель процесса формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов предусматривает дополнительное изучение таких предметов, как психология, педагогика, филологические основы дефектологического образования, основы речевой культуры дефектолога, а также внедрение идей и технологий коммуникативных дисциплин в групповую и коллективную организацию обучения студентов, реализация формирующейся коммуникативной компетенции в период педагогической практики и деятельности творческих коллективов различных направлений. В процессе изучения вышеуказанных дисциплин у студентов-дефектологов формируются следующие коммуникативные функции:

– построение взаимодействия и взаимоотношений со студентами в зависимости от цели, задач, содержания, форм организации и методов обучения, а также достижения положительных результатов педагогического процесса в целом;

– установление с обучаемыми социально-психологического коммуникативного контакта, обеспечивающего творческий характер процесса обучения и высокий уровень усвоения изучаемого материала;

– формирование доверительных и доброжелательных отношений со студентами в межличностном общении;

– индивидуально-ориентированное коммуникативное взаимодействие со студентами в учебном процессе и вне его;

– установление позитивного и устойчивого коммуникативного контакта между преподавателем и студентом по профессиональным и другим вопросам;

– поддержание широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам своей научной и педагогической деятельности в вузе и вне его.

Характеризуя специфику предметов «Филологические основы дефектологического образования» и «Основы речевой культуры дефектолога», следует отметить, что процесс обучения данным предметам студентов-дефектологов осуществляется в русле культурологического, лингвистического, коммуникативного и ситуативно-тематического подходов.

Коммуникативная компетенция будущего педагога-дефектолога является необходимым условием эффективного осуществления его профессиональной педагогической деятельности. Специальные психологические исследования показали, что умение педагога создать доброжелательную, теплую, творческую обстановку в аудитории существенно влияет на понимание и принятие учебной информации. Умение установить гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения с обучающимися, родителями и коллегами предполагает наличие у педагога-дефектолога следующих качеств:

– ориентации на признание положительных качеств и сильных сторон личности воспитанника;

– способности к эмпатии, пониманию и учету особенностей психофизического и эмоционального состояния воспитанника;

– умения создавать положительную обратную связь с воспитанником;

– умения мотивировать воспитанников на творческую деятельность;

– конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т. д.;

– уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности;

– способности контролировать свои эмоциональные состояния;

– речевой культуры.

Одним из основных компонентов коммуникативной компетенции будущего педагога-дефектолога является ценностное отношение к воспитаннику, это краеугольный камень гуманистической педагогики. Именно на фоне этого отношения разворачивается коммуникативная деятельность преподавателя, которая ведет к успеху или неуспеху при решении педагогических задач [3]. Однако взаимосвязь и взаимовлияние общения и отношения входят в число самых неразработанных проблем психологии и педагогики. Особый интерес представляет, по причине почти полного отсутствия исследований на эту тему, изучение влияния отношения на ход и результаты общения.

В то же время, учитывая положение о том, что общение невозможно без взаимодействующих в нем личностей, необходимо рассматривать в качестве субъекта совместной деятельности не только личность, но и коллектив. Вот почему эффективность современного процесса обучения определяется умением преподавателя объединять студентов в коллектив посредством личностно и общественно значимой, интересной для него деятельности общения, понимать психологию коллектива студентов, координировать свои действия с действиями студентов и действия последних друг с другом. Необходимо сокращать традиционную фронтальную работу, при которой речевую активность проявляет преподаватель, а студенты активны только в том случае, если их спрашивают, в пользу самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения. Использование перечисленных форм работы позволяет сформировать у студентов-дефектологов следующие качества:

– внешнюю и внутреннюю активность студентов-дефектологов;

– способность самостоятельно осуществлять коммуникативно-познавательную деятельность в процессе изучения учебных дисциплин;

– творческий потенциал;

– интерес к изучению специальных учебных дисциплин;

– способность работать в творческом педагогическом коллективе.

Изучая условия развития коммуникативной компетенции будущего педагога-дефектолога, приходится учитывать тот факт, что, наблюдая за деятельностью преподавателя, обучаемый невольно перенимает приемы и способы, которые он затем применяет в своей трудовой профессиональной деятельности. Преподаватель является образцом для обучающегося, и этот факт является одним из условий развития коммуникативной компетенции будущего педагога-дефектолога. Преподаватель с высокой коммуникативной компетентностью, умеющий создать на занятиях положительный эмоциональный климат, относящийся к обучающимся как к ценности,

окажет положительное влияние на развитие и становление будущего педагога-дефектолога в целом.

Список литературы

1. Кулакова Е.В. Особенности социальной адаптации в вузе студентов-первокурсников с нарушениями слуха // Вестн. Рос. нового ун-та. 2012. Вып. 1С. 85–88.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997. 287 с.
3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1984. 240 с.
4. Феоктистова С.В. Социальная компетентность как основа школьной готовности ребенка и адаптации его к школе // Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом: Сб. материалов междунар. науч. конф. глав. ред. А.Д. Семенова. Волгоград, 2013. С. 197–200.
5. Феоктистова С.В., Хмелькова М.А. Коммуникативная компетентность как фактор, влияющий на психическое развитие дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 2. С. 93–103.
6. Феоктистова С.В. Концептуальные основы организации взаимодействия психолога и педагогов в процессе обеспечения адаптации детей к школе. М., 2001. 142 с.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Полиус, 1998. 609 с.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

O.V. Doroshenko

Russian New University

The article considers different approaches to the problem of forming communicative competence of future teachers-defectologists, are the main components of communicative competence.

***Keywords**: communication, competence, teacher-defectologist.*

Об авторе:

ДОРОШЕНКО Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой специального дефектологического образования, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: doroshenko_oksan@mail.ru

УДК 378.147

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И КОНКУРСЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В.С. Окунева

Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»

Предложен к рассмотрению опыт формирования профессиональных компетентностей студентов через использование проектного метода, позволяющего, на основе интеграции образовательной и практической деятельности, за счет вовлечения студентов в процесс решения проблем непосредственно во время обучения, выдвигать новые идеи и искать необычные решения при проектировании и создании новых продуктов с их дальнейшим представлением на конкурсах. Участие в конкурсах, цель которых состоит в формировании резерва молодых специалистов, способных мыслить и действовать глобально в интересах страны, как методический прием, основывающийся на состязательном характере конкурсов, обогащает студентов опытом решения сложных технико-технологических проблем, позволяет представить новые продукты, созданные студентами, и способствует формированию профессиональных компетентностей, необходимых для дальнейшей профессиональной состоятельности.

Ключевые слова: *качество профессионального образования, проектный метод, активная деятельность обучающихся, конкурс.*

Современное, технологически прогрессирующее производство, для которого характерно существенное изменение содержания труда за счет внедряемых инноваций, предъявляет высокие требования к подготовке будущих инженеров. Работодатели отмечают, что для занятия и удержания лидирующих позиций компаний на рынке труда они заинтересованы в выпускниках, способных генерировать инновационные идеи, проектировать задуманное, решать сложные технико-технологические задачи с несколькими переменными, реализовывать конечный продукт, т. е. заинтересованы в получении подготовленного специалиста, обладающего соответствующим набором профессиональных компетентностей.

Обладание выпускником набором профессиональных компетентностей акцентирует практическую деятельность обучающихся, которую необходимо адаптировать соответствующим контекстом, позволяющим реализовать профессиональное обучение на основе опыта.

Профессиональное обучение студентов в контексте компетентностного подхода, являющегося одним из важных концептуальных положений обновления содержания образования, подразумевает приближение учебного процесса к производству и заключается в формировании профессиональных компетентностей.

Цель настоящей статьи состоит в решении задачи формирования профессиональных компетентностей будущих инженеров за счет: активных методов обучения, связывающих формируемые научные познания обучающихся с системой практико-ориентированных умений для решения будущих конструкторско-технологических задач в ситуациях профессиональной работы; конкурсов, позволяющих реализовать свои инженерные навыки, добиться признания среди профессионалов, осуществить задуманные проекты.

Идеи активизации обучения высказывались отечественными учеными-дидактами: И.Г. Абрамовой, Ю.С. Арутюновым, Н.В. Басовой, Ю.К. Бабанским, М.М. Бирштейном, Н.В. Борисовой, А.А. Вербицким, М.Н. Скаткиным, А.М. Смолкиным, А.М. Матюшкиным и другими, классифицирующими активные методы обучения по различным основаниям: по признаку новизны, результату обучения, ориентации средств обучения на определенные структуры личности, доминирующей учебной форме, характеру педагогического взаимодействия и др. Общим же было утверждение, что данные методы активизации учебно-познавательной деятельности студентов побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Для нас активные методы обучения значимы направленностью на практическую деятельность, в результате которой происходит обогащение опытом.

Среди активных методов обучения, адекватных целям их использования, нами выделены:

– «деловые игры» (В.А. Трайнев), позволяющие в условиях игровой имитации с включением функций планирования, организации, регулирования, контроля и учета «включить» студентов в обстановку условной действительности, требующей от них знаний и навыков, что будет способствовать формированию компетентностей.

– «контекстное обучение» (А.А. Вербицкий), разработанное с учетом основных закономерностей теории проблемного обучения и деятельностного подхода. Контекст – система внутренних и внешних факторов и условий деятельности человека, влияющая на его понимание и преобразование конкретной ситуации, является системообразующим понятием данного метода [5]. В этом методе обучения акцент ставится на формирование профессиональной мотивации развития личности [2];

– «проектный метод» (Дж. Дьюи, О. А. Козлов, И.В. Леонтович, Г.Н. Прозументова, Е.С. Полат, И.Ю. Малкова), основным

преимуществом которого, по нашему мнению, являются два уровня познания: научно-теоретический, связанный с исследованием закономерностей технического прогресса, и прикладной, теоретико-практический. Цель последнего состоит в получении знаний и отработке навыков, необходимых для принятия обоснованных решений в практических ситуациях. Два уровня познания позволяют преподавателю решать со студентами исследовательско-конструкторские задачи, анализировать их и на этой основе ставить новые, более сложные задачи, позволяющие достигать целей обучения. Такое методическое содержание наиболее приемлемо для прикладного технического направления обучения. Чтобы его осуществлять, необходимы соответствующие умения, которые следует целеустремленно формировать у студентов при изучении дисциплин технического цикла. Выделенные нами методы, активизирующие деятельность обучающихся, объединяет то, что в своей структуре они имеют общие составляющие компоненты: постановку проблемы, собственно активные действия (выдвижение гипотезы, поиск, анализ и отбор необходимой информации, проверка гипотезы), верификацию результата активных действий и рефлекс.

В обновленном содержании профессионального образования деятельность рассматривается в аспекте формирования профессиональных компетентностей (В.А. Адольф, Н.В. Гафурова, С.И. Осипова, И. Тонкошкурова, Л.В. Шкерина). Активные методы обучения, являются дидактическим условием, позволяющим через практическую деятельность формировать компетентности в плане накопления личного опыт студента.

Одним из активных методов обучения, используемых учениками научной школы профессора С.И. Осиповой в образовательном процессе Хакасского технического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» является проектный метод, позволивший осуществить формирование проектно-конструкторской компетентности, умения структурировать теоретический материал, карьерной компетентности и умения работать в команде, которыми должен овладеть выпускник инженерно-технического профиля конкретного направления подготовки для выдвижения инновационных идей и решения сложных задач, позволяющих интенсивно развивать высокотехнологичные производства[4–6].

На наш взгляд, проектный метод на основе интеграции теоретических знаний и образовательной практики и с позиций профессионального становления личности как субъекта деятельности, позволяет разрешать противоречие между требованиями государства и общества к качеству подготовки будущих инженеров, способных к решению наукоемких технико-технологических задач и недостаточной

ориентированностью профессионального образования на подготовку выпускника, готового к инновационной производственной деятельности. За счет вовлечения студентов в процесс решения проблем непосредственно во время обучения, проектный метод развивает творческий потенциал, побуждает выдвигать новые идеи и искать необычные решения при проектировании и создании новых продуктов.

Исследования, проведенные Н.В. Гафуровой и С.И. Осиповой по актуализации теоретико-методологических и содержательных оснований инновационного инженерного образования, подтвердили эффективность использования проектного метода в профессиональной подготовке будущего инженера, подчеркнув, что он является органическим компонентом системы всего обучения в целом и применяется на всех уровнях теоретической и практической подготовки студентов [1].

Цель теоретической подготовки студентов технического вуза – овладение научными знаниями, необходимыми для успешного решения профессиональных задач. Теоретическое обучение предполагает определенную систематизацию уже имеющихся знаний закономерностей технического прогресса, применительно целям технического обучения. Студенты учатся использовать в этой связи знания изучаемых наук и свой жизненный опыт практической деятельности.

Содержание практического компонента обучения состоит в решении студентами практических задач и создании на их основе конструкторских прототипов по принципу: от решения системы простых конструкторских задач к решению задач сложной системы.

Использование проектного метода позволяет эффективно сочетать теоретический и практический компоненты обучения, ориентированного на компетентностный подход.

Авторами на протяжении нескольких лет используется активный метод проектов в формировании профессиональных компетентностей. Вовлечение студентов в проектную деятельность, базовыми характеристиками которой являются принятие общей цели проекта всеми участниками, совместное обсуждение способов достижения цели, распределение ролей в команде проекта в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, цельность команды проекта в представлении результата проектной деятельности, способствовало созданию студентами большого количества проектов, среди которых выделились проекты социальной направленности, значение которых для социализации людей с ограниченными возможностями велико. Помимо этого проекты социальной направленности имеют гуманистическую значимость для воспитания современной молодежи.

При создании проектов социальной направленности педагогами были учтены основные требования к использованию метода проектов:

- определение конечных целей проектов в виде изготовленных моделей для людей с ограниченными возможностями;
- наличие значимой для личности обучающегося задачи в творческом плане, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая и гуманистическая значимость предполагаемых результатов в виде изготовленных моделей для людей с ограниченными возможностями;
- групповая деятельность обучающихся;
- определение базовых знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом.

Для реализации проектов социальной направленности студенты придумали новую техническую идею, осуществили все конструкторские работы по её воплощению.

Воплощение проектов осуществлялось поэтапно: сначала происходило формирование образа модели объекта, затем распределялись роли, адекватные способностям студентов, наблюдалось различие ролевых целей при выработке решений, складывалось взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли, окончательно сформировалась общая цель у всей команды проекта. Это привело к коллективной выработке решения, выработке и реализации в процессе проекта «цепочки решений». По мере продвижения к реализации целей проектов у студентов наблюдался рост эмоционального напряжения, которым педагогу приходилось управлять, была сформирована система индивидуального и группового оценивания деятельности участников проекта.

Активная деятельность участников проектов явилась главным условием целенаправленно выстроенного педагогом образовательного процесса, который опирался на совокупность общедидактических принципов обучения, позволяющих определять содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями, а именно:

1) соблюдалось равновесие между содержанием профессионального обучения и выбранным методом проектов с учетом подготовленности студентов;

2) в учебном плане, выступающие моделью учебного процесса, помимо целей и задач, средств и методов обучения, режима занятий, вопросов и заданий, которые должны решать студенты в ходе обучения, преподавателем моделировался конечный результат, т. е. описывалась «модель выпускника», завершившего обучение, а именно: какими

компетентностями он должен обладать, к какой деятельности должен быть подготовлен;

3) осуществление входного контроля, помимо определения реального уровня подготовленности студентов, выявления их интересов, позволило определить характер и объем индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать актуальность обучения и тем вызвать желание учиться;

4) для эффективного достижения цели обучения – формирования профессиональных компетентностей – преподавателем был выбран активный проектный метод обучения, как наиболее подходящий для соответствия содержания и методов целям обучения;

5) организация занятия выстраивалась согласно принципу проблемности, когда студенты, через постановку проблем, требующих поиска, преодоление трудностей, создаваемых самим процессом поиска, приобретают новые знания и навыки;

6) в практической деятельности по реализации проектов вместе с успехом допускались и ошибки, поэтому согласно принципу «негативного опыта», членами команды проекта обсуждали допущенные ошибки, учились избегать ошибок;

7) проектные задания планировались и организовывались с учетом нарастающей сложности, т. е. выдерживался принцип «от простого к сложному»;

8) выполнение проектных заданий требует коллективного обсуждения, студентам приходится сталкиваться с необходимостью решения задач или принятия решений в группе. Реализация принципа организации коллективной деятельности осуществлялась путем организации групповой работы над конкретной задачей проекта, у студентов формировалась потребность в совместной деятельности, вырабатывались навыки подобной деятельности. При этом, организуя проектную деятельность, педагогом формулировались задания таким образом, чтобы для каждого студента было очевидно, что выполнение невозможно без сотрудничества и взаимодействия;

9) процесс овладения в условиях обучения теоретическими знаниями, умением воплотить их в практику, и формирования у обучающихся уверенности в своих силах осуществлялся с опорой на принцип опережающего обучения, обеспечивая высокий уровень результатов в будущей профессиональной деятельности.

Опора на вышеназванные принципы обучения, на основе которых строился образовательный процесс и которыми руководствовались педагоги, организуя активную деятельность студентов, позволила сформировать компетентности и определила успешность выполнения проектов.

Успешность и значимость выполнения проектов проверялась их конкурентоспособностью на конкурсах сначала регионального, а затем и всероссийского уровня.

Конкурсы, направленные на выявление и формирование резерва молодых специалистов, способных мыслить и действовать глобально в интересах страны, своим состязательным характером способствуют реализации талантов и интересов современной молодежи, позволяют добиться признания среди профессионалов и подготовить значительный базис для реализации задуманных проектов и внедрения их в жизнь.

Для педагогов конкурсы значимы дидактической направленностью на формирование акмеологической составляющей профессиональных компетентностей, которая обеспечивается мотивацией человека к высоким достижениям в его профессиональном и личностном развитии, через формирование творческих способностей личности и инженерных навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной состоятельности выпускника [3].

Участие в конкурсе является своеобразным испытанием для студентов, так как проверяет на конкурентоспособность их ведущие идеи, обозначает условия эффективности реализации идей, подсказывает, за счет чего возможно получение высоких результатов, и становится значительным этапом в жизни на пути к новым победам.

Результаты совместной работы студенческих команд по реализации проекта социальной направленности были представлены на конкурсах различного уровня:

1) I место на Республиканской выставке-конкурсе технических проектов школьников и студентов «Техносалон-2014» (26.03.2014, Хакасия). Опытно-конструкторский проект команды студентов «Изготовление устройства, усиливающего мышечную силу руки». В основу изобретения поставлена задача создания устройства, полезного в травматологии и ортопедии, позволяющего увеличивать нагрузку на мышцы рук в восстановительной терапии при реабилитации и тренировках;

2) участие во II отборочном туре Всероссийского конкурса «Устойчивое будущее России» (21.04.2014). Опытно-конструкторский проект команды студентов «Изготовление моделей социальной направленности (корсета)». Предлагаемое устройство позволяет получить технический результат, заключающийся в облегчении функций поддержания тела и перемещения его по горизонтальной поверхности;

3) участие в финале Международного конкурса «Евразия – технологии будущего» (24.04.2014). Опытно-конструкторский проект команды студентов «Изготовление устройства, усиливающего мышечную силу ног». В основу изобретения поставлена задача

создания устройства, полезного в травматологии и ортопедии, позволяющего увеличивать нагрузку на мышцы ног в восстановительной терапии при реабилитации и тренировках;

4) I место в Региональном конкурсе инновационных проектов по федеральной программе «У.М.Н.И.К.» (27.12.2014). Опытно-конструкторский проект команды студентов «Разработка компонентов экзоскелета для людей с ограниченными возможностями». Созданное устройство позволяет получить технический результат, заключающийся в облегчении функции поддержания и перемещения тела, реабилитации мышц рук и ног, поднятии и переносе тяжестей;

5) участие в региональном Всероссийском стартап-туре (Красноярск, 07.04.2015), самом масштабном проекте в России по поиску перспективных инновационных проектов, организованном фондом «Сколково». Опытно-конструкторский проект команды студентов, представленный на треке «Биологические и медицинские технологии» и выдвинутый Федеральным агентством по делам молодёжи к участию в финальном Всероссийском стартап-туре.

Победа студенческих команд в конкурсах позволяет сделать следующие методологические выводы:

1) удачное представление командных проектов, согласно принципу диагностирования, является проверкой эффективности выбранного активного метода обучения, доказывает, что метод проектов удачно вписывается в контекст курса, хорошо ориентирует студентов в изучаемых проблемах;

2) активный метод проектного обучения позволяет сократить затраты времени на освоение знаний и формирование умений, навыков, тем самым срабатывает принцип экономии учебного времени по формированию соответствующих компетентностей, так как усвоение знаний, овладение практическими приемами работы и выработка навыков осуществляются одновременно;

3) победа студенческих команд в конкурсах является выходным контролем, позволяющим установить количество и качество приобретенных умений и навыков;

4) победа показывает результативность использования активного метода проектов, который, являясь органическим компонентом системы обучения в целом, позволяет накапливать первоначальный опыт профессиональной деятельности на всех уровнях теоретической и практической подготовки будущего инженера, что позволяет говорить о высоком уровне сформированности профессиональных компетентностей.

Участие студенческих команд в конкурсах показывает дидактическую состоятельность использования активного метода проектов, так как наблюдались изменения в личностных качествах

студентов-участников, т. е. происходило формирование профессиональных компетентностей. Для иллюстрации приведем некоторые высказывания студентов.

Илья: «Конкурс дал нам многое. Мы ощутили себя единой сплоченной командой, которой многое по плечу. Командой мы действительно можем реализовать идеи, к нам пришла вера в себя, в то, что мы не зря все это делаем, что наши идеи действительно оценят. В дальнейшем мы планируем реализовать наш командный проект, воплотить идеи в жизнь».

Ольга: «Мы очень воодушевлены уже в течение года. После прохождения отборочного тура конкурса «Молодые профессионалы устойчивого будущего России» изменилась наша жизнь. Появилось главное желание – реализовать наш командный проект, воплотить его в жизнь. Благодаря конкурсу мы стали единой командой, способной представлять свой проект, постоять за него. Смогли командой доказать, что наш проект имеет место быть и действительно может быть реализован».

Анастасия: «Для меня это оказался совершенно новый мир. Я рада, что у меня появилась возможность заявить о себе как о члене команды, рассказать о командном проекте, получить бесценный опыт. Я не думала, что смогу донести до кого-то свои идеи. В финале конкурса, во время презентации работ, один из экспертов сказал, что хочет сотрудничать с нашей командой и поддержать наш проект, и это особенно ценно».

Юрий: «Можно сказать, что этот проект изменил мою жизнь. Это первая настолько серьезная моя работа, которая стала ключевой отправной точкой, позволившей мне понять, чем я хочу заниматься всю оставшуюся жизнь. Если бы не было конкурса, я бы никогда так не работал над проектом, не было бы конкурирующего стимула. Кроме того, я оценил общение между ребятами, с которыми в одной команде участвовал в конкурсе, от каждого можно узнать что-то новое, интересное. Они очень активны, талантливы».

Обобщая вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

– активные методы обучения, содействуя побуждению активизации деятельности студентов в ходе обучения, при активном участии личности обучающегося, с учетом его способностей и отношений к будущей профессиональной деятельности, способствуют вовлечению студентов в научно-техническое творчество, обогащают опытом практической деятельности, ориентируют на результат, на достижение заданных целей;

– рассмотренный в статье метод проектов, как один из активных методов обучения, направляет обучающихся на прикладное использование получаемых знаний и позволяет студентам участвовать в

различных конкурсах технической направленности, которые моделируют профессиональную инженерную деятельность, вооружают студентов первоначальным опытом профессиональной деятельности, что наиболее актуально для реализации идей компетентностного подхода;

– для нас конкурсы значимы тем, что позволяют педагогу определить степень успешности достижения дидактической цели – формирования профессиональных компетентностей обучающихся через рост показателя их умений и мастерства – и содействуют улучшению качества профессиональной подготовки;

– выполнение проектного задания командами студентов и участие в конкурсах способствовали связыванию теории и практики профессионального обучения в формате компетентностного подхода, фиксированию позитивного изменения уровней сформированности профессиональных компетентностей студентов, которыми должен обладать выпускник в результате успешного освоения образовательной программы цикла технических дисциплин.

Список литературы

1. Гафурова Н.В., Осипова С.И. Теоретико-методологические и содержательные основания инновационного инженерного образования. Августовские педагогические чтения – 2014:сб. матер. междунар. науч. е-симпозиума / под ред. проф. И.В. Вагнер. Киров, 2014. С. 111 – 122.
2. Вербицкий А.А. Педагогическая технология в контекстном обучении // Вестн. МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2009. № 3. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-v-kontekstnom-obuchenii (дата обращения: 25.09.2015).
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. 180 с.
4. Осипова С.И., Ерцкина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе // Сибир. пед. журн. 2007. № 14. С. 154–160.
5. Осипова С.И., Орешкова С.П. Учебная деятельность в контексте формирования умений учащихся структурировать теоретический материал // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 6. С. 24–29.
6. Осипова С.И., Янченко И.В., Окунева В.С. Формирование общекультурных компетентностей студентов в процессе

профессиональной подготовки // Междунар. журн. эксперимент. образования. 2013. № 10. Ч. 2. С. 196–200.

ACTIVE METHODS AND CONTESTS IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS

V.S. Okuneva

Khakas technical Institute – branch of «Siberian Federal University»

This article proposes to consider the experience of forming professional competence of students through the use of project method, on the basis of integration of educational and practical activities, by involving students in the problem-solving process directly during training, to nominate new ideas and to look for unusual solutions in the design and creation of new products with their further presentation at competitions. Participation in the competitions, which purpose consists in formation of a reserve of young specialists, capable to think and act globally in the interests of the country, as methodical reception, based on the adversarial nature of competitions, enriches students experience in solving complex technological problems, allows you to present new products, created by students and contributes to the formation of professional competencies required for continued professional competence.
***Keywords**: the quality of vocational education, the project method, the active participation of students, competition movement.*

Об авторе:

ОКУНЕВА Валентина Семеновна – доцент кафедры математики и естественно-научных дисциплин Хакасского технического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», 655017, респ. Хакасия, г. Абакан, ул. Щетинкина, д. 27; e-mail: bolgan30@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2011. № 1. С. 113-120

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.13(73)

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНЫХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ США

Е.В. Астапенко

Тверской государственный университет

Рассматриваются стандарты педагогического образования в США. Сделан акцент на личностных и профессиональных характеристиках будущих американских школьных учителей. Выявлены значимые эксплицитные и имплицитные требования к личности учителя.

Ключевые слова: *личностные, профессиональные качества учителя, стандарты педагогического образования.*

Анализ различных стандартов педагогического образования позволяет выявить, насколько важны те или иные компетенции учителя, какие требования выходят на первый план и почему. В этой связи важно упомянуть, что инструменты аттестации педагогических работников в США опираются на определенные стандарты. Национальная коллегия профессиональных стандартов преподавания является одним из действенных способов «осуществления эффективной аттестационной практики, содействует повышению качества преподавания на протяжении всей карьеры учителя, повышает статус преподавания и способствует его профессионализации» [1].

Соединенные Штаты накопили обширный опыт в сфере стандартизации образования. Значительные изменения и пересмотр стандартов относятся к началу 80-х гг. XX в. и основаны на данных известного доклада «Нация в опасности», опубликованного в 1983 г. Стандартизации подверглись в первую очередь программы подготовки учителей, поскольку именно учителя в большей степени влияют на изменения качества школьного образования. Аккредитация программ подготовки учителей стала своего рода способом «большей профессионализации педагогической профессии» [4].

А.М. Сидоркин, преподаватель НИУ ВШЭ, бывший декан факультета образования и психологии, профессор Роуд Айленд колледжа (США) при анализе современных американских стандартов подготовки педагогических кадров отметил, что качество учительского труда больше всего влияет на результаты и эффективность обучения в

школах. «Ни размер класса, ни затраты на образование, ни содержание образования не имеют такого влияния» [3].

На данный момент основными руководящими документами, регулирующими подготовку учителей в США, являются стандарты педагогического образования (NCATE). Национальный совет по аккредитации педагогического образования (NCATE) создан в 1954 г. как независимый институт аккредитации, главной целью которого позиционировалось установление высоких стандартов качества подготовки учителя. Следующие пять образовательных коллективов внесли свой вклад в создание Национального совета по аккредитации педагогического образования NCATE: Американская ассоциация колледжей по подготовке учителей (AACTE), прежде занимавшаяся аккредитацией учительских колледжей; Национальная образовательная ассоциация (NEA); Национальная ассоциация школьных советов (NSBA); Национальная ассоциация государственных директоров педагогического образования и сертификации (NASDTEC); Совет высшего школьного руководства (CCSSO). Каждая из указанных организаций положительно повлияла на разработку объективных стандартов профессиональной подготовки учителей.

Рассмотрим Профессиональные стандарты аккредитации учреждений педагогического образования (в их последней редакции 2008 г.), составленных Национальным Советом по аккредитации подготовки учителей (NCATE), которые выступают общенациональным документом в США. Критическому анализу подвергнем содержание стандартов на предмет содержащихся в них личных и профессиональных качеств, основных требований к профессионализму будущего учителя.

NCATE представило шесть стандартов, которыми руководствуются почти все американские штаты при применении своих аккредитационных практик:

Стандарт 1. Знания, умения и диспозиции будущих учителей. Стандарт 2. Система диагностики, мониторинга и оценки. Стандарт 3. Педагогическая практика. Стандарт 4. Культурное разнообразие. Стандарт 5. Квалификации, качество труда и профессиональный рост преподавательского состава. Стандарт 6. Управление факультетом и материальные ресурсы.

Концептуальная рамка стандартов NCATE обосновывает те усилия, которые должно прилагать образовательное учреждение в процессе подготовке преподавателей к эффективной работе в школе. В концепции стандартов заложена миссия образовательного учреждения, философия, цели подготовки учителей, профессиональные обязательства образовательной единицы, базовые знания, включающие «теории, исследования, педагогическую практику, образовательную

политику, ожидания от кандидатов, а также систему оценки их деятельности» [4].

В NCATE позиционируется уверенность в том, что «все дети могут и должны учиться», этой идеей проникнуто обучение будущих учителей, поэтому организация определяет конкретные требования к аккредитованным образовательным учреждениям подготовки педагогических кадров и выпускникам этих учебных заведений.

Стандарт 1 выделяет следующие предметные, педагогические и профессиональные знания, умения и поведение, необходимые учителям в их практике: знание основных принципов и идей, прописанных в профессиональном, региональном стандартах и стандарте образовательного учреждения; демонстрация этих знаний в исследованиях, критическом анализе и синтез данных внутри предмета; глубокое понимание преподаваемого предмета, преподавание материала в ясной, доступной форме с грамотным использованием различных образовательных технологий; осведомленность в вопросах особенностей познавательной деятельности учащихся, выбор доступных, адекватных методик и технологий; учет особенностей социального контекста образовательного процесса (школа, семья, общество); учет предыдущего опыта молодежи.

Более того, будущий учитель должен научиться анализировать и проводить оценку процесса обучения, корректировать его с учетом изменений, осуществлять контроль познавательной деятельности учащихся, нацеливаться на свое «положительное влияние» на процесс обучения. Положительное воздействие учителя на учеников заключается в их поддержке на учебных занятиях, развитии их интеллектуальных способностей. Учитель также должен обеспечивать поддержку учащихся в социальном и личностном развитии.

Стандарт 2 посвящен оценке умений будущего преподавателя, действий учреждения, направленных на совершенствование. Цель данного стандарта состоит в том, чтобы адекватно, всесторонне оценивать прогресс подготовки будущих учителей, анализировать оценки деятельности выпускников педагогических колледжей, опираясь на объективные оценки из внутренних и внешних источников. Вся полученная информация проходит глубокую оценку, учитываются плюсы и минусы деятельности учителей; при этом выводы используются для совершенствования программ обучения, для улучшения педагогической практики. При этом информационные технологии служат эффективным средством совершенствования оценочной системы, ее хранения, использования информации для других практикующих учителей.

Стандарт 3 описывает особенности прохождения педагогической практики будущими учителями, уделяет внимание способам

взаимодействия университета (колледжа) и школы. Основные задачи практики – максимально сблизить теорию и практику, создать на практике адекватные условия для будущих педагогов и других работников школ, в которых бы они могли применить все полученные знания и умения, необходимые для обучения всех школьников.

Цель практического обучения авторы стандартов видят в предоставлении возможности будущим учителям проявить свои знания в реальном взаимодействии с детьми и взрослыми, увидеть и оценить работу коллег, быть оцененными другими учащимися, быть вовлеченными в разнообразную школьную деятельность и использовать новейшие методики и информационные технологии.

Стандарт 4 содержит требования к учебному плану, в котором бы будущие учителя смогли получить все необходимые знания и умения для работы с разновозрастными учащимися, от начальной школы до высшего звена, учитывая культурные, этнические, гендерные, расовые и другие отличия и особенности. В данном стандарте имеет огромное значение активный обмен опытом с практикующими учителями, со школами и вузами либо в реальных условиях, либо при помощи дистанционных технологий. Название стандарта звучит как «Разнообразие», что в глубоком смысле означает широту знаний будущих педагогов – от методики преподавания и знания своего предмета до особенностей многокультурного пространства, психологии, антропологии, социологии, истории, глобальных процессов и др.

Стандарт 5 прописывает квалификации, деятельность и развитие административно-преподавательского состава высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку учителей, а также педагогических работников школы-партнера, ответственных за педагогическую практику будущих учителей. Требования включают компетентность и организацию профессионального обучения учителей на высочайшем уровне. Важно отметить, что стандарты предъявляют повышенные требования к представителям административно-преподавательского персонала вуза: степень доктора наук или обладание «исключительной квалификацией». Участники школьных объединений, осуществляющих контроль прохождения студентами педагогической практики, должны получить лицензии в тех областях, в которых они специализируются или осуществляют контроль, иметь достаточный профессиональный опыт в своей области, но могут и не иметь докторской степени.

Стандарт 6 отражает положения об управлении образовательным учреждением и его ресурсами.

Анализ содержательной стороны стандартов педагогического образования на предмет отражения в них главных требований к

личности будущего школьного учителя позволяет сделать следующие выводы:

1. Отличительной особенностью стандартизации педагогической подготовки в США является общественная вовлеченность в содержание программ, в осуществление педагогической практики, организационных аспектов профессиональной подготовки учителей.

2. Представленные положения стандартов отражают критерии внешней и внутренней оценки процесса подготовки учителей, представленные в стране на общенациональном уровне.

3. В стандартах предъявлены конкретные педагогические, профессиональные, личностные требования к будущему учителю, среди которых выделим обобщенные *личностные качества:*

- активность, лидерские качества;
- толерантность;
- вера в то, что все дети могут и должны учиться;
- поддержка учащихся в социальном и личностном развитии;
- грамотность;
- коммуникабельность, общительность как внутри класса, так и во взаимодействии с коллегами;
- умение объяснять;
- креативность;
- многокультурное образование;
- оптимистичность;
- справедливость;
- разносторонность интересов;
- отслеживание и применение новейших научных разработок и технологий;
- энтузиазм;
- эрудиция.

4. Интерпретация *профессиональных качеств* будущего школьного учителя позволяет представить их при помощи следующих характеристик:

- знание и понимание основных принципов и идей педагогических профессиональных стандартов;
- глубокое понимание и критический анализ преподаваемого предмета;
- преподавание материала в ясной, доступной форме с грамотным использованием различных образовательных технологий;
- осведомленность в вопросах особенностей познавательной деятельности учащихся;
- планирование, анализ, оценка и корректировка процесса обучения;

- умение осуществлять контроль познавательной деятельности учащихся;
- развитие положительной самооценки учащегося;
- развитие интеллектуальных и когнитивных способностей учащихся;
- выбор доступных, адекватных методик и технологий;
- учет особенностей социального контекста образовательного процесса (школа, семья, общество);
- владение всеми современными технологиями обучения;
- вовлечение в разнообразную школьную деятельность помимо самого преподавания;
- стремление к самосовершенствованию и повышению своего профессионального уровня;
- владение и применение на практике знаний психологии развития ребенка;
- понимание культурных, этнических, гендерных, расовых и других отличий учащихся.

Ключевые личностные и профессиональные качества будущего американского учителя, представленные в стандартах педагогического образования, поделились поровну (по 15 характеристик). В тексте стандартов подразумеваются и другие качества будущих учителей, которые в большей степени дополняют уже перечисленные характеристики. Например, знание и понимание принципов и идей педагогических стандартов подразумевает образованность учителя, его педагогический талант. Преподавание материала в ясной и доступной форме с использованием новейших методик и технологий неразрывно связано с умением хорошо объяснять. Большую часть учебного времени учителя занимает объяснение нового материала. От умения учителя доступно и понятно преподносить сложные концепции, явления действительности, правила, законы, теории и т. п. зависит эффективность всего образовательного процесса. К сожалению, не у всех школьных учителей хватает терпения, а порой и мудрости объяснять сложный материал разными способами. Преподаватели вузов также не могут обойтись без объяснения теорий и концепций, но, в отличие от школьных учителей, они могут прибегать к формулировкам и объяснениям, основанным на абстрактных понятиях. Школьный учитель понимает, что дети лучше воспринимают новый материал, если он преподносится в интересной форме, с элементами визуализации, в игровой форме или подается оригинальным способом. Некоторые люди, и учителя в их числе, обладают врожденным талантом хорошо объяснять любые понятия: «Эти люди находят неординарные способы объяснить свои мысли окружающим. Среди них немало преподавателей

и журналистов, которые сочетают присущий им стиль общения со стандартами, принятыми в профессии» [2, с. 34].

Работа над созданием хорошего объяснения невозможна без следующих личностных характеристик учителя: богатый словарный запас; терпение; логика; воображение; нестандартный подход к проблеме; критическое мышление; эмпатия; когнитивное мышление; образное мышление; герменевтика.

Высшее достижение учителя в процессе объяснения состоит в том, что учитель мотивирует детей самим научиться наглядно и доступно объяснять многие вещи. Так, процесс объяснения напрямую связан с пониманием, поэтому «сам процесс создания объяснения для себя или других может влиять на собственное понимание объясняющего и его способность распространять объяснение на новые контексты» [там же, с. 45]. Работа учащихся над объяснениями различных идей, вещей и концепций может выступить намного более эффективным методом обучения, чем пассивное получение знаний.

Планирование, анализ, оценка и корректировка процесса обучения требует от учителя организованности, ответственности и рационального использования времени на уроке и в процессе его подготовки.

Многокультурное образование учителя особо актуально для американских школьных учителей ввиду того, что любой «американец» является представителем своей уникальной культуры, нации, религии и т. д. Востребованность знаний в условиях глобального поликультурного мира является одним из приоритетных требований к любому школьному учителю. Они включают в себя общую культуру, культурные ценности, тактичность, толерантность, вежливость, гибкость, доброту и поведенческие стратегии.

В рамках стандартов педагогического образования объективно невозможно описать все необходимые качества будущего учителя, но грамотное, осмысленное их прочтение дает хорошую основу для успешной педагогической деятельности школьного учителя – профессионала своего дела.

Список литературы

1. Кагановская Н.М. Проблемы аттестации учителей и реформирование школьного образования в США: дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2000. 151 с. URL: http://www.dissercat.com/content/problemy-attestatsii-uchitelei-i-reformirovanie-shkolnogo-obrazovaniya-v-ssha (дата обращения: 07.12.2015).

2. ЛеФевер Л. Искусство объяснять. Как сделать так, чтобы вас понимали с полуслова / пер. с англ. Г. Федотовой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 241 с.
3. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–155. http://vo.hse.ru/2013--1/97503450.html (дата обращения 01.12.2015).
4. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions [Электронный ресурс]: National Council for Accreditation of Teacher Education. February 2008. URL: http://www.ncate.org/documents/standards/NCATE% 20Standards%202008.pdf. (дата обращения 02.12.2014).

THE ANALYSIS OF SCHOOL TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES IN AMERICAN PROFESSIONAL STANDARDS OF THE TEACHER PREPARATION

E.V. Astapenko

Tver State University

Standards of teacher education in the USA are dwelled. The accent is made on personal and professional characteristics of future American school teachers. Significant explicit and implicit requirements to the personality of a teacher are identified.

Keywords: *teacher's personal and professional qualities, standards of teacher education.*

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. № 1. С. 121-126

УДК 37.026:159.9(73)

ИДЕЯ «ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ ГОВАРДА ГАРДНЕРА

О.А. Дорохова

Дмитровский институт непрерывного образования -
филиал университета «Дубна»

Рассмотрена идея известного американского психолога и педагога Говарда Гарднера «обучение для понимания», представлены особенности такого обучения, определено значение этой идеи для развития современного образовательного процесса.

Ключевые слова: *обучение для понимания, теория множественного интеллекта, традиционный подход к обучению, эффективное обучение.*

Проблема понимания всегда была и будет оставаться главенствующей в гуманитарных науках. Эта проблема привлекала к себе внимание еще в древние времена. Ею занимались в рамках экзегетики, толковавшей древние религиозные тексты. Постепенно сложилась общая теория понимания – герменевтика, философское направление, которое исследует теорию и практику истолкования, интерпретации и понимания текстов. Фундаментальные основы герменевтики были заложены в трудах Ф. Шлейермахера, М. Хайдегерра, Г. Гадамера, П. Рикера.

В современной науке проблема понимания изучается в основном в философском, логико-гносеологическом и психологическом аспектах. Важность герменевтической проблематики для педагогики раскрывается в работах И.И. Сулима [8], А.Ф. Закировой [2], Ю.В. Сенько [7].

Сегодня на этапе активного обновления педагогической теории, интенсивного развития практики обучения и воспитания, важность проблемы понимания во многом обусловливается задачами, стоящими перед современным образованием. Одной из главных задач является обеспечение соответствия образовательных результатов меняющимся запросам населения, а также перспективным задачам развития общества и экономики, состоящим в формировании конкурентоспособного человеческого потенциала, способного реализовать себя в дальнейшем [5, с. 17].

Согласно концепции развития отечественного образования, нашему обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать

ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом и конструктивностью [4, с. 1]. Современное образование ориентировано не только на процесс усвоения знаний, но и на процесс личностного развития человека, его познавательных и творческих способностей.

К сожалению, широко распространенный в российских школах репродуктивный метод обучения, направленный на получение учащимися как можно большего количества знаний в готовом виде без подлинного их понимания, не позволяет эффективно реализовывать цели и задачи, стоящие перед современным образованием. В связи с этим возникает потребность в новых методах и подходах, позволяющих организовывать учебный процесс в соответствии с новыми требованиями.

Одним из таких подходов является обучение для понимания известного американского ученого Говарда Гарднера. Исследуя систему современного школьного образования, доминирующим в которой является традиционный подход, Гарднер пришел к выводу, что она не в состоянии обеспечить высокий уровень образования, который необходим в современном обществе.

Так, при реализации традиционного подхода к обучению учителя требуют от учащихся отвечать в рамках изучаемого на данный момент материала, запоминать и усваивать определенный набор терминов и тем, а затем отвечать по ним в соответствии с заданными требованиями. При этом они не требуют, чтобы учащиеся согласовывали знания и понимания, полученные ими ранее, со школьным учебным материалом. Учителя при таком подходе к обучению работают лишь с недавно полученными формами знаний учащихся, надеясь на то, что они в дальнейшем сами согласуют их со своими ранее полученными формами знаний. Такой подход, по мнению Гарднера, во многом является достаточно удобным как для учителей, так и для учеников, так как он четко вписывается в стандартные рамки, действуя в которых все находятся в спокойном положении, заранее зная, что можно считать обучением: «И учителя и учащиеся считают обучение успешным, если учащиеся способны формулировать те ответы, которые считаются правильными» [10, p. 163].

Для Гарднера формирование способности мыслить и процесс формального усвоения знаний, предусмотренных учебными программами нетождественны. Это во многом созвучно словам, сказанным еще две с лишним тысячи лет назад известным древнегреческим философом Гераклитом Эфесским: «Многознание уму не научает» [1, с. 40]. Более того, формальное заучивание знаний, как справедливо замечает Э.В. Ильенков, «является одним из самых

"верных" способов уродования мозга и интеллекта» [3, с. 9]. Механическое усвоение фактической информации без ее понимания приводит к тому, что учащиеся привыкают мыслить и действовать только в узкостандартных рамках и ситуациях: «Мозг привыкает двигаться только по проторенным (другими мозгами) путям. Все, что лежит вправо и влево от них, его уже не интересует» [там же. с. 9].

В результате такого обучения у учащихся не формируется способность к самостоятельным суждениям, а также умение грамотно соотносить усвоенные ими знания с реальностью.

Также Гарднер указывает на существование большого разрыва между начальными теориями в области обучения, ранними сценариями, символическими и сенсомоторными знаниями ребенка и знаниями, которыми необходимо овладеть в рамках школьной программы.

Таким образом, проведенный анализ современного школьного образования позволил Гарднеру сформулировать основные причины, вызывающие трудности в процессе обучения и мешающие эффективному обучению:

1) большая часть учебного материала воспринимается учащимися как бесполезная и непонятная, так как он преподается без контекста и без учета знаний, накопленных учащимися ранее;

2) многие учащиеся не способны воспринять учебный материал, так как их интеллектуальные склонности и способы восприятия материала не совпадают со стандартными подходами. Так, например, учащиеся, у которых больше развиты пространственная, музыкальная или межличностная сферы интеллекта, будут испытывать больше трудностей, чем учащиеся с развитыми лингвистическими или логическими сферами интеллекта;

3) в процессе обучения возникает противоречие между накопленными у ребенка в дошкольный период сенсомоторными и символическими знаниями и теми знаниями, которые предлагает ему школьная программа [10, p. 161].

Для преодоления этих трудностей, во многом мешающих реализации эффективного образования, Гарднер и предлагает использовать обучение для понимания. Именно в развитии понимания он видит главную задачу современного образования. Глубокое понимание, пишет он, должно быть нашей основной целью; мы должны добиваться понимания того, что в том или ином культурном контексте считается истинным или ложным, прекрасным или безобразным, хорошим или плохим. Это мотивирует индивидов изучать и понимать окружающий их мир [9, p. 186].

Обучение для понимания – это способность учащихся применять полученные в определенной ситуации знания при решении новой задачи или в новых условиях. Для обеспечения такого уровня

понимания образовательный процесс должен быть направлен не на широту, а на глубину освоения материала. Задача педагогов обеспечить учащихся всеми необходимыми возможностями для исследования определенной темы различными способами, используя их различные интеллектуальные способности.

Стоит отметить, что обучение для понимания Говарда Гарднера во многом соотносится со взглядами известного советского педагога И.Я. Лернера на процесс обучения, согласно которым, обучение – это также и развитие. «Это происходит в том случае, – пишет И.Я. Лернер, – когда обучение не только приводит к научению человека какому-либо способу деятельности, которому его непосредственно учили, но и обеспечивает способность человека к самоорганизации для осуществления деятельности, выходящей за пределы усвоенной информации и за пределы условий, в которых она привычно происходила» [6, с. 66].

Для Гарднера формирование обучения для понимания – это не только научный или педагогический вопрос, но и вопрос политический. Недостатки современной системы школьного образования являются, полагает он, отражением недостатков общества в целом, отражением наших систем ценностей. Так как школы не осуществляют свою деятельность в вакууме, то естественным партнером любой образовательной системы является общество. И если общество не поддерживает стремления и стандарты образовательной среды, то даже самая лучшая комбинация из прекрасных учителей, отличного учебного плана и правильных методов оценивания знаний учащихся не является достаточной для эффективного образования. Таким образом, взаимодействие общества и педагогов, заключает Гарднер, должно быть взаимным: педагогам следует делиться своими взглядами, а общество, в свою очередь, должно хотеть применять альтернативные педагогические практики и оценочные средства [10, p. 274].

Проблемой сегодня не является само по себе обучение в школе, проблемой является совмещение стандартных и концептуальных знаний, которым обучают в школе, с закрепившимися формами интуитивных знаний, которые были приобретены спонтанно в течение ранних лет жизни. И если мы найдем, утверждает он, способы, которыми можно помочь учащимся объединить их различные формы знаний, мы сможем создать и реализовать обучение для понимания [там же, p. 269].

Используя наши расширяющиеся знания о человеческом развитии, индивидуальных различиях и культурном влиянии при поиске путей улучшения понимания большого количества учащихся, мы можем, пишет он, далеко продвинуться на пути становления подлинно эффективного обучения [там же, p. 186].

Для того чтобы достичь этого, обучение, полагает Гарднер, должно строиться на двух основах. С одной стороны, преподаватели, осознавая трудности, с которыми учащиеся сталкиваются при усвоении нового материала, должны добиваться подлинного понимания важных тем и концепций. С другой стороны, преподавателям необходимо принимать во внимание разницу в способах мышления и восприятия у учащихся и как можно скорее организовать такое обучение, которое будет доступно очень большому количеству учащихся [там же].

Эффективным средством для реализации такого обучения, по мнению Говарда Гарднера, является созданная им теория множественного интеллекта. В основе данной теории лежит постулат о том, что вместо единой базовой интеллектуальной способности существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в разных сочетаниях, благодаря чему у учащихся имеется возможность для овладения изучаемым материалом множеством различных способов. Поскольку основные идеи теории множественного интеллекта соответствуют педагогическим взглядам о том, что дети могут быть умны по-разному, она и является эффективным средством в реализации обучения для понимания.

По мысли Гарднера, данная теория способна улучшить обучение тремя основными способами. Во-первых, очень важным является педагогическое решение о том, каким способом лучше представить новый материал. От этого зависит, будут ли учащиеся заинтересованы этой темой или у них быстро пропадет интерес. Теория множественного интеллекта как раз и предлагает огромное количество способов, с помощью которых можно расширить восприятие темы. К таким способам школы, в основе образовательной деятельности которых лежит теория множественного интеллекта, относят: проектную деятельность, «ученичество», работу в тематических зонах и др.

Во-вторых, необходимо предлагать подходящие аналогии. Незнакомые топики или темы часто впервые понимаются при помощи аналогичной темы, которую учащиеся лучше поняли или которая им лучше знакома. Модели, приведенные из уже знакомого материала, также могут помочь учащимся в первичном усвоении незнакомого материала.

В-третьих, теория множественного интеллекта обеспечивает разнообразный подход к представлению центральных или ключевых идей и тем. Это дает более глубокое и всестороннее понимание изучаемого материала [9, p. 187].

Таким образом, создание разнообразных познавательных способностей, максимально отвечающих индивидуальному интеллектуальному потенциалу, во многом способствует достижению такого необходимого и актуального в современной образовательной

среде обучения для понимания. В результате чего происходит более эффективное усвоение нынешними и будущими поколениями учащихся учебных дисциплин и гуманитарных ценностей.

Список литературы

1. Асмус В.Ф. Античная философия. М.: Высшая школа, 1976. 544 с.
2. Закирова А.Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2011. 324 с.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.
4. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: http://edu.mari.ru/ou_respub/sh14/commondocs
5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. URL: http:// минобрнауки.рф / documents/4952
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
7. Сенько Ю.В. Флоровская М.Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 190 с.
8. Сулима И.И. Философская герменевтика в образовании // Педагогика. 1999. № 1. С. 36–42.
9. Gardner H. The Disciplined Mind. New York: Simon&Schuster, 1999. 288 p.
10. Gardner H. The Unschooled Mind. New York: Basic Book, 2011. 322 p.

IDEA OF THE «EDUCATION FOR UNDERSTANDING» IN HOWARD GARDNER'S EDUCATIONAL CONVICTIONS

O.A. DOROHOVA

Branch of Moscow region State Educational Institution for higher professional education «University Dubna» Dmitrov Institute of non-stop education

In the article examined an idea of the «education for understanding» by a well-known American psychologist and educator Howard Gardner, found out its special aspects and defined its role for the development of modern educational process.

Keywords: *education for understanding, the theory of Multiple Intelligences, traditional educational approach, effective teaching.*

Об авторе:

ДОРОХОВА Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры гуманитарных, социальных и экономических наук Филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области университета «Дубна» Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская область, г. Дмитров, мкр-н ДЗФС, д. 23), e-mail: olga.d792@mail.ru

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.13(091)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ П.П. КОРОВКИНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.Н. Прокофьева

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Рассматривается вопрос об использовании научно-педагогического наследия ученого-математика П.П. Коровкина в профессиональном воспитании будущих педагогов.

Ключевые слова: *воспитательные возможности, научно-педагогическое наследие, профессиональное воспитание, научно-педагогическое наследие П.П. Коровкина.*

Современная социально-экономическая ситуация в обществе диктует свои требования к профессионально значимым качествам выпускника высшей школы – будущего педагога: он должен быть воспитан, его поведение должно соответствовать нормам профессиональной этики, он должен быть готов к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, конкурентоспособным и разносторонним человеком, знать историю своей страны в целом и региона, где проживает и работает. Реальный же уровень воспитанности студентов слабо соответствует требуемому образцу и обозначает то противоречие, которое требует разрешения и поиска дополнительных возможностей повышения эффективности процесса профессионального воспитания.

Традиционная образовательная система в вузе направлена прежде всего на усвоение теоретической основы дисциплины и формирования умения интерпретировать полученные знания, решать профессиональные задачи с использованием полученных от преподавателя алгоритмов. Возможности профессионального воспитания не используются или используются фрагментарно. Воспитательные цели преподавателями прописываются в документации, но остаются формальными и нереализуемыми. Низкая осведомленность преподавателей, ограниченное понимание профессиональных обязанностей, замыкающееся только на реализации обучающей функции педагогического процесса в высшей школе, негативно сказывается на характере организуемого ими

образовательного процесса, включающего неотъемлемую его часть – профессиональное воспитание. Поэтому исследование проблемы профессионального воспитания будущих педагогов в высшей школе представляется значимым и своевременным.

Профессиональное воспитание рассматривается как процесс управления развитием личности через моделирование образовательной среды различным содержанием, методами, средствами и приемами. Результат профессионального воспитания – это обретение системы профессиональных ценностей и идеалов будущим специалистом, расширение его духовных потребностей и интересов, мотивов, обогащение эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств [4, с. 95–96].

В условиях поворота отечественной образовательной системы к европейскому образовательному пространству важной проблемой является сохранение собственной самобытности и своеобразия культуры, исторического прошлого, наследия ученых, педагогов, живших ранее. Обращение к историческим корням и традициям науки и образования позволит в стремительном процессе глобализации не утратить свою неповторимость и уникальность.

Использование существующего многовекового опыта научной и педагогической деятельности ученых Калужского края позволяет внести в обезличенный процесс профессионального становления студентов – будущих педагогов историческую неповторимость. Изучение жизни и деятельности выдающегося ученого-математика П.П. Коровкина рассматривается нами как мощное средство профессионального воспитания студентов, позволяющего придать этому процессу специфичность и культурно-историческое своеобразие.

П.П. Коровкин родился в 1913 г. в городе Весьегонске Тверской губернии. Павел Петрович Коровкин – доктор физико-математических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации. Профессор Коровкин является автором научных работ, связанных с разработкой вопросов теории приближений и функционального анализа. Значительный период жизни Павла Петровича связан с Калугой. С 1971 г. он работал в педагогическом институте на должности заведующего кафедрой математического анализа [1, с. 3].

В годы жизни П.П. Коровкина его научные труды и учебные пособия были хорошо известны в научном сообществе, среди студентов и учителей. И в настоящее время его работы обладают огромной ценностью для студентов – будущих учителей математики, практикующих педагогов, молодых ученых и людей, заслуживших свой авторитет в научных кругах, являющихся продолжателями идей ученого.

В процессе изучения наследия П.П. Коровкина стояла задача выявить возможности его научного и педагогического наследия. В

этимологическом словаре слово «наследие» образовано от глагола «наследовать», «идти следом» [2, с. 245]. При этом наследуются идеи, зафиксированные в трудах ученого-математика, опыт, который был передан им своим ученикам. Научная и педагогическая составляющая «наследуемого» тесно взаимосвязаны. Соединение научной и педагогической составляющей наследия в плоскости его использования в профессиональном воспитании логично отражает двусторонний характер деятельности ученого-математика, всегда сочетавшего научную работу с воспитанием молодых научных кадров, преподавателей вузов, учителей, которые вспоминают о нем с уважением, благодарностью и любовью [3].

Выявление воспитательных возможностей, заложенных в научно-педагогическом наследии ученого, помогло правильно выстроить процесс профессионального воспитания студентов – будущих педагогов. Под воспитательными возможностями наследия П.П. Коровкина понимается совокупность научного и педагогического его аспектов как средств достижения целей профессионального воспитания.

Возможностью называют заложенную в объектах предрасположенность к возникновению новых объектов, реализованную возможность называют действительностью, а переход возможности в действительность – действием, становлением, движением. В теории вероятностей понятие действительность заменяется понятием условий [6, с. 118 –119].

Различают абстрактную и реальную возможности. Абстрактная возможность характеризует отсутствие принципиальных препятствий для становления предмета, однако для ее осуществления нет всех необходимых условий. Реальная возможность обладает для своей реализации всеми необходимыми условиями: скрытая в действительности, она при определенных условиях становится новой действительностью. Изменение совокупности условий определяет переход абстрактной возможности в реальную, а последняя превращается в действительность [5, с. 87].

В процессе использования научно-педагогического наследия П.П. Коровкина переход возможностей в действительность принимает целенаправленной характер, а изменение совокупности условий для его использования будет способствовать профессиональному воспитанию студентов – переходу воспитательных возможностей, реально существующих, в действительность – повышение уровня воспитанности будущих педагогов.

Соблюдение и учет ряда условий, необходимых для использования воспитательных возможностей наследия ученого-математика, приводит к переходу существующих воспитательных

возможностей наследия в действенное средство для достижения целей профессионального воспитания студентов – будущих педагогов.

Источниковедческой базой исследования являлись: архивные материалы (официальные документы личного дела ученого из фонда КГУ им. К.Э. Циолковского), опубликованные научные фундаментальные труды и работы теоретического, методического и прикладного характера, научные труды исследователей – преемников и продолжателей научных идей П.П. Коровкина, работы документально-художественного характера о жизни и деятельности П.П. Коровкина, данные интервью с людьми, работавшими с ним и знающими его лично, математическая и педагогическая периодика изучаемого периода (1913 –1985), фотодокументы из семейного архива.

Будущим педагогам предстояло реконструировать события того времени, использовать это для собственной научной и учебно-практической работы. Научно-педагогическое наследие П.П. Коровкина использовалось в процессе преподавательской и кураторской деятельности, работы студенческого научного общества физико-технологического института КГУ им. К.Э. Циолковского.

Изучение научно-педагогического наследия П.П. Коровкина включало:

1. Сбор данных о местах, где жил ученый-математик, о местах и характере профессиональной деятельности ученого, о жилой и рабочей обстановке.

2. Выявление особенностей социальной среды (включающей научную и педагогическую), определивших становление и развитие личности профессора Коровкина (господствовавшие в научном сообществе теории и традиции, общественные установки и нормы, ценностные ориентации и цели, историко-хронологическая последовательность событий в стране).

3. Выявление ключевых, переломных моментов в жизни ученого; людей, встреча с которыми оказала жизнеопределяющую роль в становлении его личности.

4. Изучение тории, научных идей, трудов П.П. Коровкина, отражающих содержательную основу научного наследия.

5. Изучение фактов и событий из педагогической деятельности ученого-математика, в единстве целей, содержания, форм и методов его деятельности.

6. Изучение источниковедческой базы исследования наследия профессора Коровкина с целью раскрытия внутреннего мира ученого, выявление личностных характеристик: профессионально значимых интеллектуальных, волевых, нравственных качеств, жизненного кредо, мотивов поведения и средств достижения поставленных целей, мировоззренческих взглядов, характера общения с окружающими, общественной активности.

Процесс профессионального воспитания будущих педагогов реализовывался с использованием следующих методов и приемов: интервью с людьми, знающими П.П. Коровкина; драматизация диалогов и событий из жизни ученого-математика; анализ и этическая оценка событий и ситуаций из жизни профессора Коровкина, оценка событий с точки зрения норм профессиональной этики; методы визуализации данных (графическое представление жизненного пути ученого и хронологической связи между событиями); составление научной родословной ученого, установление связи «учитель – ученик» (автор идеи С.И. Кривов), составление монографической характеристики профессора Коровкина с учетом его профессиональной деятельности; взаимообучение студентов разных курсов с целью популяризации научно-педагогического наследия П.П. Коровкина; организация просветительских встреч-бесед с учениками калужских школ; подготовка докладов и выступлений на научных конференциях (в том числе на Международной научной конференции «Теория приближений функций и родственные задачи анализа», посвященной памяти профессора П.П. Коровкина, прошедшей 9–10 октября 2015 г. в КГУ им. К.Э. Циолковского. В конференции приняли участие учёные из Италии, Болгарии, а также ученые из таких российских городов, как Москва и Тверь, учителя калужских школ).

Одним из методов сбора данных о жизни и деятельности ученого было интервью. Оно проводилось с педагогами, студентами, аспирантами, членами семьи ученого путем фиксации воспоминаний, анализа и обобщения полученных ответов.

В процессе анализа интервью будущим педагогам важно было воссоздать хронологическую последовательность фактов и событий из жизни ученого. Интервью с людьми, знавшими ученого при жизни, содержали рассказ о личности П.П. Коровкина: воспоминания о нем, о совместно пережитых событиях, описание собственных эмоциональных переживаний, описание историй, услышанных из уст ученого о пережитых им событиях. Интервьюерам (студентам) предстояло проследить в разных сочетаниях текстов интервью объяснения и оценки, описания собственных и чужих эмоций. Получаемый рассказ в виде целостной истории жизни (или фрагмента жизни) ученого-математика состоял из совокупности фактов и событий, переживаний и интерпретаций респондентов.

Рассмотрение поведения ученого-математика как этически правильного образца-идеала в жизненных и профессиональных ситуациях задает профессионально правильные ориентиры для самоопределения будущих педагогов. При этом процесс самоопределения связан с процессами выбора и принятием решения.

Преобразующая сила примера человека, который прошел путь от простого мальчика из районного города Тверской области до ученого-математика с мировым именем, активно занимавшегося общественной деятельностью (председатель Калининского и Калужского отделений Комитета защиты мира), не может не оказать свое действие на профессиональное становление студентов – будущих педагогов.

Изучение наследия ученых родного университета, их научных школ позволяет не только решить задачу популяризации научной деятельности, активизации научных изысканий в области историко-биографических исследований жизни и деятельности ученых, но и, что более важно, позволяет сохранить преемственность поколений, память о прошлом университета, научных достижениях людей, живших до настоящего времени, а также дать правильные ориентиры молодому поколению.

Список литературы

1. Гусева С.В. Математик из Весьегонска. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015.130 с.
2. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005. 432 с.
3. Никольский С.М., Привалов А.А., Ульянов П.Л. Павел Петрович Коровкин (к семидесятилетию со дня рождения) //Успехи математических наук. 1984. Т. 39, вып. 1(235). С. 179–180. URL: http://mi.mathnet.ru/umn2241 (дата обращения 26.09.2015).
4. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластёнина, М.: «Академия», 2008. 368 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
6. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.

THE USE OF PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF P.P. KOROVKIN IN PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

O. Prokofieva

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky

This article discusses the use of scientific and pedagogical heritage of the scientist-mathematician PP Korovkin in the professional education of future teachers.

Keywords: *pedagogical possibilities, scientific and pedagogical heritage, professional education, scientific and pedagogical heritage P.P. Korovkina.*

Об авторе:

Прокофьева Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (248023. г. Калуга ул. Ст. Разина, д. 26), e-mail: ProkophevaKgu@yandex.ru

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 376.352:796.33

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ГОЛБОЛОМ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

Ю.Е. Бычкова, Ю.Л. Щербинина

Российский государственный университет физической культуры, спорта, туризма и молодежной политики

Двигательная активность и занятия спортом являются мощнейшим средством воздействия на психологические свойства личности, как здоровых людей, так и лиц с различными отклонениями в состоянии здоровья. Особую роль занятия спортом играют в жизни слепого подростка. Они не только расширяют двигательный опыт, но и настраивают его на активную жизненную позицию, формируют стремление к преодолению препятствий в жизни, снижают страхи. Все эти данные получены в ходе эксперимента и представлены в статье.

Ключевые слова: *адаптивный спорт, голбол, нарушение зрения, подростки с патологией зрения, спорт слепых, психолого-педагогические особенности, психоэмоциональное состояние, тревожность.*

С выпадением зрения из системы органов чувств существенно нарушаются сложнейшие связи между человеком и окружающим миром. Недоразвитие и нарушение зрительного анализатора, как источника информации об окружающем мире, затрудняет не только физическое, но и психоэмоциональное развитие детей и подростков. Исследования ведущих тифлопедагогов показали, что у подростков с нарушением зрения имеются эмоционально-волевые расстройства в виде неуверенности, повышенной тревожности, пассивности, склонности к самоизоляции [3]. У незрячих школьников значительное место занимает сознание вины, страхи и опасения. У большинства они связаны с социальными страхами, страхами общения с другими людьми.

На основе пластичности ЦНС, под влиянием психолого-педагогического воздействия (в т.ч. через занятия спортом) и факторов окружающей среды происходит коррекция имеющихся недостатков и приспособление к условиям жизни.

Анализ доступной научно-методической отечественной и зарубежной литературы показывает, что исследования, посвященные

вопросам организации и методики занятий голболом, встречаются крайне редко [2; 5], а работы, описывающие его влияние на психоэмоциональное развитие лиц с нарушением зрения, отсутствуют вовсе. Именно это и обусловило актуальность нашего исследования.

В ходе исследования была и поставлена цель – выявить влияние систематических занятий голболом на психоэмоциональное состояние подростков с патологией зрения.

Для решения поставленной цели использовались следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ научно-методической литературы.
2. Тестирование психоэмоционального состояния.
3. Педагогический эксперимент.
4. Методы математической обработки данных.

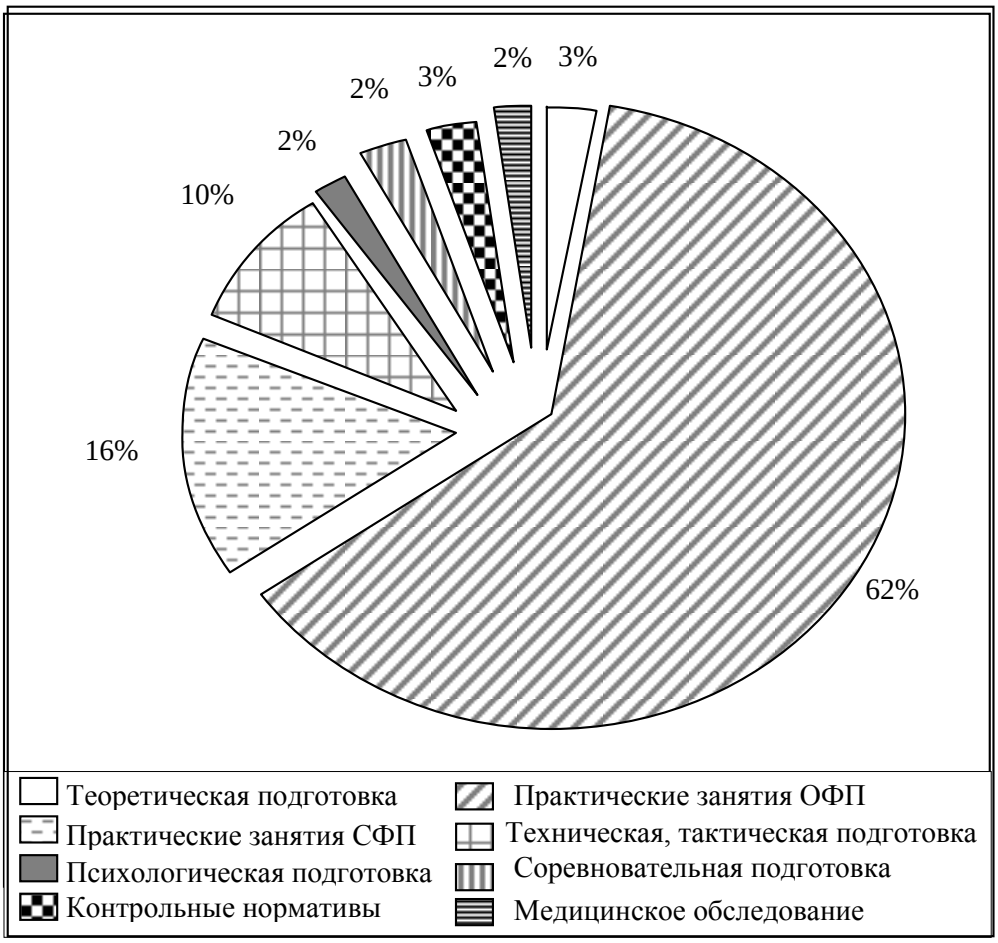
Исследование проводилось на базе ФОКа «Марьина Роща» г. Москвы и Государственного казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Нижегородская областная специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат III–IV вида» (ГКОУ «НОС(К)О школа-интернат III–IV вида»).

Экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы, по 10 человек в каждой, составили юноши 14,3±1,2 лет с нарушением зрения различной степени тяжести, допущенные по состоянию здоровья к занятиям.

С участниками ЭГ проводились занятия по экспериментальной программе подготовки, которая была разработана с учетом имеющегося двигательного опыта занимающихся и психолого-педагогических особенностей развития. Подростки из контрольной группы тренировались по методике начальной подготовки по голболу ДЮАСШ.

Эксперимент длился в течение 10 месяцев, занятия проводились 3 раза в неделю по 1,5 часа каждое.

Отличительной особенностью экспериментальной программы являлось включение в ее содержание раздела психологической подготовки (2%) (см. рисунок).



Процентное распределение видов подготовки в тренировочном процессе голболистов в группе начальной подготовки.

Любая спортивная игра, в т. ч. и голбол, предъявляет к игрокам особые требования – смелость, решительность, анализ ситуации, быстрое принятие решения, т. е. те качества, которые у детей и подростков с патологией зрения развиты слабо. Поэтому, на наш взгляд, включение специальных бесед и тренингов в процесс подготовки начинающих голболистов был необходим [1].

Тренинг разрабатывался как часть психологической подготовки, а также как обучение новым формам самовоспитания и коммуникативной деятельности [4].

Динамика показателей по опроснику САН (самочувствие, активность, настроение) представлена в табл. 1.

Как видно из таблицы, до начала педагогического эксперимента статистически значимых различий между участниками ЭГ и КГ по показателям выявлено не было.

Таблица 1

Динамика показателей психологического состояния до и после эксперимента

№ п/п	Показатель, балл	До эксперимента					
		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)			
		X	δ	X	δ	tp	tгр=2,23
1	Самочувствие	44,33	5,53	42,67	7,11	0,38	p>0,05
2	Активность	42,33	2,77	40,67	3,16	0,89	p>0,05
3	Настроение	52,50	2,77	48,33	5,53	1,51	p>0,05
		После эксперимента					
		ЭГ (n=10)		КГ(n=10)			
		X	δ	X	δ	tp	tгр=2,23
1	Самочувствие	55,67	5,53	45,50	5,93	2,80	p<0,05
2	Активность	52,83	5,53	44,00	2,77	3,19	p<0,05
3	Настроение	61,83	2,77	50,83	5,14	4,21	p<0,05

Примечание: X – среднее арифметическое; δ – стандартное отклонение; tp – расчетный коэффициент Стьюдента; p – уровень значимости при a=0,05.

Оценивая каждый из показателей, мы придерживались следующей шкалы: < 30 баллов – низкая оценка; 30–50 баллов – средняя оценка; > 50 баллов – высокая оценка.

После проведения педагогического эксперимента нами выявлены положительные изменения показателей юношей как ЭГ, так и КГ, однако существенные изменения наблюдаются у учащихся ЭГ.

По показателю «самочувствие» у ЭГ с 44,33±5,53 баллов вырос до 55,67±5,53 (на 25,6%). По показателю «активность» – с 42,33±2,77 до 52,83±5,53 (на 24,8%). По показателю «настроение» – с 52,50±2,77 до 61,83±2,77 (на 17,8%). Все показатели изменились статически достоверно.

По показателю «самочувствие» у КГ с 42,67±7,11 баллов вырос до 45,50±5,93 (на 6,5%). По показателю «активность» – с 40,67±3,16 до 44,00±2,77 (на 8,2%). По показателю «настроение» – с 48,33±5,53 до 50,83±5,14 (на 5,2%). Однако изменения не были статистически значимыми.

Также в ходе эксперимента по изучению влияния занятий голболом на психоэмоциональное состояние подростков со зрительной депривацией нами изучался уровень тревожности. Тест «Шкала самооценки» широко применяется в исследованиях в области физической культуры и спорта. Он является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Динамика показателей тревожности (ситуативной и личностной) до и после эксперимента представлена в табл. 2.

Таблица 2

Изменение показателей тревожности за время эксперимента

№ п/п	Показатель, балл	До эксперимента					
		ЭГ (n=10)		КГ (n=10)			
		X	δ	X	δ	tp	trp=2,23
1	Ситуативная тревожность	41,50	4,74	43,50	4,35	-0,70	p>0,05
2	Личностная тревожность	43,50	4,74	51,50	8,30	-1,87	p>0,05
		После эксперимента					
		ЭГ(n=10)		КГ(n=10)			
		X	δ	X	δ	tp	trp=2,23
1	Ситуативная тревожность	36,17	4,74	42,17	3,56	-2,26	p<0,05
2	Личностная тревожность	40,67	4,35	49,83	7,11	-2,46	p<0,05

Примечание: X – среднее арифметическое; δ – стандартное отклонение; tp – расчетный коэффициент Стьюдента; p – уровень значимости при a=0,05.

Согласно шкале тестирования, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). Анализ полученных результатов показывает, что в обеих группах произошли изменения уровня тревожности, как ситуационной, так и личностной. Однако в ЭГ снижение является статистически значимым, а в КГ недостоверным.

Результаты тестирования показали, что у участников ЭГ ситуативная тревожность снизилась с 41,50±4,74 до 36,17±4,74 баллов (на 12,9%), а личностная тревожность – с 43,50±4,74 до 40,67±4,35 (на 6,5%).

В КГ изменения следующие: ситуативная тревожность снизилась с 43,50±4,35 до 42,17±3,56 (на 3,1%), а личностная тревожность – с 51,50±8,30 до 49,83±7,11 (на 3,2%).

Таким образом, систематические занятия голболом положительно влияют на психоэмоциональное состояние занимающихся, повышая их активность и улучшая настроение, а также снижая уровень их тревожности.

Можно предположить, что все эти изменения, в свою очередь, положительно отразятся на социальной адаптации подростков со зрительной депривацией и их интеграции в общество.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практ. руководство по психол. диагностике. СПб.: Речь, 2005. 208 с.
2. Кудинова О.П., Баряев А.А. Использование подвижной игры голбол с учащимися в школе слабовидящих детей // Паралимпийское движение. СПб.: ФГБУ СПбНИИФК, 2011. С. 53–55.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
4. Психология физической культуры и спорта / под ред. проф. Г.Д. Бабушкина, проф. В.Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
5. Савченко Д.В. Методика совершенствования координационных способностей слабовидящих школьников 11–12 лет голболом // «Первые шаги в науке». М.: ГБОУ ВПО РГСУ, 2011. С. 152–157.

THE EFFECTS OF GOALBALL PRACTICE ON THE PSYCHO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH DEPRIVATION OF VIEW

Ju.E. Bychkova, Ju.L. Shherbinina

Russian state University of physical culture, sport, tourism and youth policy

Physical activity and sports are the most powerful means of influence on the psychological properties of the personality, healthy people and persons with various disabilities in health status. A special role sports play in the lives of a blind teenager. They are not only expanding motor experience, but also set him on his proactive stance, form the desire to overcome obstacles in life, reduce fears. All these data obtained in the experiment presented in the article.
***Keywords**: adaptive sports, goalball, impaired vision, adolescents with visual impairments, blind sport, psychological and pedagogical features, the psycho-emotional state, anxiety.*

Об авторах:

БЫЧКОВА Юлия Евгеньевна – аспирант, Российский государственный университет физической культуры, спорта, туризма и молодежной политики (105122, Москва, Сиреневый б-р, д. 4), e-mail:kazan6ka@yandex.ru

ЩЕРБИНИНА Юлия Львовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Российский государственный университет физической культуры, спорта, туризма и молодежной политики (105122, Москва, Сиреневый б-р, д. 4),e-mail:yulika_06@list.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.02:372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В КУРСЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ»

Н.И. Заводчикова, У.В. Плясунова

Ярославльский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского

Статья посвящена модифицированной модели организации обучения «Перевёрнутый класс» (flipped classroom), являющейся одним из компонентов технологии смешанного обучения (Blended Learning). Модель «Перевернутый класс» предполагает внеаудиторное первоначальное ознакомление студентов с новым материалом, с последующим использованием аудиторного времени для более сложных видов познавательной деятельности. В предлагаемом варианте модели самостоятельная работа студента при изучении темы делится на две части. Задания первой (доаудиторной) части служат для подготовки к восприятию материала аудиторных занятий. При выполнении заданий второй (постаудиторной) части происходит закрепление полученных знаний и выработка некоторых навыков. Для каждого этапа изучения темы студентами в рамках рассматриваемой модели описаны цель и виды деятельности студентов, предложены варианты организации интерактивной работы студентов, описаны возможности использования системы управления обучением MOODLE для организации внеаудиторной работы студентов на примере дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики».

Ключевые слова: *системы управления обучением, MOODLE, смешанное обучение, перевернутый класс, методика обучения и воспитания.*

Среди основных тенденций современного образования можно выделить переход от обучения, где обучающийся является объектом воздействия преподавателя, к учебной деятельности, субъектом которой является обучающийся (преподаватель при этом выступает преимущественно в роли организатора деятельности студентов, сотрудника и помощника). Особенностью современного образования является также активное использование электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, возможность применения которых нормативно определена Законом «Об образовании» (ст. 16) [8].

Как электронное, так и традиционное очное обучение имеет свои сильные стороны. Для электронного обучения это не только широкий выбор форматов представления материала (в том числе интерактивных) и возможность автоматизированной проверки знаний на каждом этапе изучения материала, но и большие возможности индивидуализации обучения, гибкость и адаптивность образовательного процесса, при необходимости – выбор индивидуальной траектории изучения материала для каждого обучающегося в соответствии с его потребностями, уровнем знаний, индивидуальными особенностями восприятия материала и т.д. Применение электронного контроля знаний повышает оперативность, объективность и независимость оценивания. Дистанционное обучение позволяет студенту выстраивать личный график изучения материала с учетом индивидуального темпа его усвоения, современные электронные средства связи позволяют организовать консультации в любое удобное время. К сильным сторонам очного обучения можно отнести эмоциональную составляющую личного общения, широкий выбор интерактивных форм работы обучающихся.

Технология смешанного обучения (Blended Learning) [1; 4], используемая в школах Европы и США, предполагает сочетание очного и электронного обучения, что позволяет воспользоваться преимуществами каждой из форм обучения.

Существует несколько моделей технологии смешанного обучения; в этой статье мы остановимся на такой модели, как «Перевёрнутый класс» (flipped classroom) [2–4]. Она используется для организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся по освоению учебного материала. В отличие от традиционного обучения, при котором преподаватель значительную часть аудиторных занятий отводит на изложение теоретического материала, в модели «Перевернутый класс» преподаватель предоставляет студентам доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной внеаудиторной теоретической подготовки к занятию, на аудиторном занятии организуется практическая деятельность студентов, в том числе в интерактивной форме.

В ряде случаев может оказаться целесообразным совмещение элементов модели «Перевернутый класс» с традиционным подходом, когда объемные задания для самостоятельной работы выполняются после аудиторного занятия.

В рамках используемой нами модификации модели «Перевёрнутый класс» выполнение внеаудиторных заданий по определенной теме делится на две части: задания первой части (доаудиторные) служат для подготовки к восприятию материала аудиторных занятий, а задания второй части (постаудиторные) – для

индивидуальной работы студента по закреплению полученных знаний (см. рисунок).

Модификация модели «Перевернутый класс»

При выполнении заданий внеаудиторной работы студент должен иметь возможность обратной связи с преподавателем и возможность взаимодействия с другими студентами. Это может быть осуществлено с помощью систем управления обучением (например, MOODLE [5]), позволяющих разместить в онлайн-курсе ресурсы для студентов (силлабус, инструкции по изучению материала темы, в том числе доаудиторному; интерактивные лекции для внеаудиторной работы с автоматизированной проверкой правильности понимания материала; тренажеры, тесты, документы для самостоятельного изучения), а также элементы курса, предназначенные для размещения ответов на задания и для организации внеаудиторной интерактивной деятельности студентов (форумы, Wiki-страницы). Рассылка курса, на которую подписаны студенты, позволяет обеспечить своевременное их информирование о необходимости выполнить очередное задание доаудиторной работы и предоставить инструкции по его выполнению в рамках модели «Перевернутый класс».

Продемонстрируем применение такого подхода на примере дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики».

Для актуализации имеющихся знаний целесообразно использовать интерактивные лекции, для создания которых применяется элемент курса Moodle «Лекция». Материал, предлагаемый для повторения, делится в интерактивной лекции на небольшие фрагменты, после каждого из которых обучающимся предлагается вопрос в тестовой форме или вопрос, предполагающий развернутый ответ в форме эссе. Ответив на вопрос в тестовой форме, студент автоматически получает комментарий на свой ответ. За правильный ответ студенту могут быть начислены баллы. Преподаватель может предусмотреть различные траектории повторения материала в интерактивной лекции в зависимости от степени усвоения материала; на каждом из этапов интерактивной лекции выбор траектории может как осуществляться автоматически, на основании ответов студента, так и определяться студентом самостоятельно.

Для проверки уровня усвоения повторяемого материала могут быть использованы тесты. Как правило, задания, предназначенные для проверки уровня владения понятийным аппаратом темы, являются инвариантными для всех пользователей. Задания, проверяющие умение решать типовые задачи, предполагают создание банка вопросов, что позволяет индивидуализировать контроль усвоения материала – каждому пользователю предлагается решить одну задачу каждого типа, выбранную случайным образом из банка вопросов.

Для организации работы студентов с материалами большого объема, такими, как нормативные документы, школьные учебники и электронные образовательные ресурсы, рациональнее всего использовать такие элементы курса, как «Лекция», «Рабочая тетрадь», Wiki-страницы, форумы. Например, применение элемента курса «Лекция» позволяет контролировать понимание студентами основных положений, зафиксированных в нормативных документах. После предъявления студенту фрагмента из нормативного документа ему задается вопрос в тестовой форме на понимание.

Элемент курса «Рабочая тетрадь» позволяет студенту в течение длительного времени вести конспект, сохраняя промежуточные результаты. Например, используя электронную рабочую тетрадь, студент может анализировать соответствие содержания школьного учебника требованиям государственного образовательного стандарта.

Элемент курса «Форум» может использоваться для размещения студентами ответов на задания, с которыми должны иметь возможность ознакомиться остальные студенты. В отличие от рабочей тетради, на форуме студенты могут просматривать сообщения других студентов, а также рецензировать их. Например, в таком формате могут быть представлены подборки электронных образовательных ресурсов по заданной теме школьного курса информатики.

Выполнение описанных выше заданий подготавливает студентов к восприятию материала, изучаемого на аудиторной лекции. В начале лекции преподаватель, как правило, проводит краткий анализ выполнения домашнего задания, а затем переходит к обсуждению основных вопросов изучаемой темы.

На практических занятиях студентам обычно предлагаются задания на разработку фрагмента презентации, фрагмента лабораторной работы и т. п., которые могут быть выполнены за относительно короткое время. Объемные задания (например, создание законченного элемента учебно-методического комплекса) выносятся на внеаудиторную работу. Также на практическом занятии применяются интерактивные формы работы: мозговой штурм, работа в малых группах, разбор конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры (например, проведение фрагментов уроков с последующим их анализом) и т.д.

Дальнейшее закрепление полученных знаний и приобретение профессиональных навыков осуществляется при работе над домашним заданием. В качестве постаудиторного домашнего задания может выступать, например, задание по созданию законченных элементов методических разработок, а также анализ электронных образовательных ресурсов по указанной теме или анализ работ одногруппников.

Результат выполнения части постаудиторных заданий студенты загружают на сайт в виде одного или нескольких файлов с помощью элемента курса «Задание»; впоследствии выполненное задание проверяется и оценивается преподавателем, оценка и комментарий преподавателя отображаются в таблице оценок каждого студента.

С помощью систем управления обучением может быть также организована взаимная проверка работ студентами. Для этого можно использовать элементы курса «Семинар», «Форум» и «Wiki-страница».

С помощью элемента курса «Семинар» может быть организовано взаимное оценивание студентами выполненных заданий (например, разработанных презентаций или конспектов к уроку). На первом этапе работы преподаватель размещает на сайте задания для семинара, а также критерии оценивания работы. Студенты размещают на сайте результат выполнения задания. На следующем этапе работы преподаватель и студенты оценивают работы с использованием заданных преподавателем критериев, при этом количество чужих работ, предлагаемых каждому студенту для оценивания, может быть ограничено. За работу в рамках элемента курса «Семинар» каждый студент получает две оценки: за представленную работу и за оценивание работ своих сокурсников.

Использование Wiki-страниц и форумов позволяет организовать групповую внеаудиторную работу. Группа студентов совместно разрабатывает электронный ресурс (например, конспект урока по теме), при этом вклад каждого студента отслеживается встроенными средствами просмотра истории редактирования Wiki-страницы. Выполненная работа может быть отрецензирована студентами другой группы в комментариях к Wiki-странице. При работе на форуме каждым студентом размещается результат выполнения задания, а другие студенты оценивают его работу в комментариях к сообщению.

В таблице для каждого этапа работы (доаудиторная, аудиторная, постаудиторная) представлены основные виды деятельности студентов с указанием её цели, а также приведён перечень элементов курса в системе управления обучением MOODLE, используемых для организации деятельности студентов на этом этапе; отмечена возможность организации интерактивной работы студентов (ИнРС) и возможность использования автоматизированной системы контроля знаний (АСКЗ) для данного элемента курса MOODLE.

Изучение отдельной темы курса дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики»

Этап работы	Форма работы	Деятельность студентов	Цель	Используемый элемент курса в MOODLE	ИнРС	АСКЗ
Доаудиторная работа	Внеаудиторная домашняя работа	Выполнение заданий на повторение имеющихся знаний	Актуализация и систематизация знаний, полученных при изучении других курсов	Интерактивная лекция	-	+
			Входной контроль	Тест	-	+
		Знакомство с объемным материалом (нормативными документами, учебниками, ЭОР)	Ознакомление с новой информацией, необходимой для восприятия материала аудиторной лекции	Интерактивная лекция	-	+
				Рабочая тетрадь	-	-
				Форум Wiki	+	-
Аудиторная работа	Лекция	Совместный анализ выполнения внеаудиторных заданий	Систематизация имеющихся знаний	-	+	-
		Составление конспекта лекции	Получение новых знаний, структурирование полученной информации			
	Практическое занятие	Подготовка элементов методических разработок (групповая или с индивидуальной консультацией преподавателя)	Закрепление полученных знаний, приобретение профессиональных навыков	Задание	+	-
				Хранение материалов для выполнения заданий	-	-
		Интерактивные формы работы		Форум	+	-
				Wiki	+	-
Постаудиторная работа	Внеаудиторная домашняя работа	Выполнение групповых заданий и индивидуальных заданий с последующим рецензированием другими студентами (пример: анализ ЭОР)	Рефлексия, само- и взаимооценивание	Форум	+	-
				Семинар	+	±
				Wiki	+	-
		Выполнение индивидуальных заданий (например, создание методических разработок)	Закрепление полученных знаний, приобретение профессиональных навыков	Задание	-	-
		Выполнение заданий в тестовой форме	Подготовка к итоговому контролю знаний	Тест	-	+

Таким образом, доаудиторная работа по теме (входной контроль, актуализация знаний, предварительное ознакомление с объемным материалом) осуществляется дистанционно с помощью системы управления обучением (например, MOODLE). Аудиторная работа в значительной степени проводится в интерактивной форме. Постаудиторная работа предполагает как интерактивное взаимодействие студента с преподавателем и другими студентами, изучающими дисциплину, так и автоматизированный контроль знаний средствами системы управления обучением.

Описанный подход используется нами в преподавании дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики» студентам Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Для поддержки дисциплины нами созданы сайты на основе системы управления обучением MOODLE с использованием бесплатного хостинга Gnomio для курса общей методики [6] и на сайте ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [7] для курса частной методики. Применение описанного в статье подхода к реализации модели смешанного обучения позволяет увеличить относительный объем интерактивной работы студентов и, как следствие, более эффективно использовать время аудиторных занятий.

Список литературы

1. Blended Learning Model Definitions [Электронный ресурс] // Clayton Christensen Institute. URL:http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/
2. Brame C. (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching [Электронный ресурс]. URL:http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/
3. Flipped Learning Network [Электронный ресурс]. URL: http://flippedlearning.org/
4. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности [Электронный ресурс] // Вестн. образования. 2013. № 5. URL:http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/
5. Официальный сайт MOODLE. Документация [Электронный ресурс]. URL: http://docs.moodle.org/ru/
6. Теория и методика обучения информатике: Учеб. курсы кафедры теории и методики обучения информатике ЯГПУ им. К.Д. Ушинского [Электронный ресурс]. URL:https://timoi.gnomio.com
7. Теория и методика преподавания информатики. Частная методика [Электронный ресурс]. URL: https://moodle.yspu.org/course/view.php?id=179

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL:http://минобрнауки.рф/документы/2974

THE FLIPPED CLASSROOM MODEL FOR «METHODS OF EDUCATING AND TRAINING IN COMPUTER SCIENCE» DISCIPLINE

N.I. Zavodchikova, U.V. Plyasunova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky

The article describes the modified flipped classroom model of teaching arrangement, that is one of the components of the blended learning educational technology. «Flipping the classroom» means that students gain first exposure to new material outside of class, and then and focus on the higher forms of cognitive work in class. Proposed model divides extracurricular assigniments of a particular subject into two parts: assignments of the first (pre-curricular) part are used to prepare for a good apprehension of a curricular studies content. Assignments of the second (post-curricular) part are used to improve an acquired knowledge and to elaborate some skills. The article contains some student's activities provided with its objectives described in the framework of the regarded model for each studying stage and the affected elements of an online Moodle-based course provided with a possibilities of interactive student's work arrangement and automatic knowledge testing system usage. There are also some examples of an applying elements of an online Moodle-based course to organize a self-instruction student's work, ways to organize interactive student's work using some of such elements described in the article, by example of «Methods of educating and training in computer science» discipline.

***Keywords**: learning management system, LMS, MOODLE, Blended Learning, смешанное обучение, Flipped classroom.*

Об авторах:

ЗАВОДЧИКОВА Надежда Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108), Ярославль, e-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

ПЛЯСУНОВА Ульяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения информатике ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108), Ярославль, e-mail: plyasunova@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. № 1. С. 147-152

УДК 372.881.1

ЗНАЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ ДЛЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

В статье определяются понятие произносительной нормы и ее составляющие; описываются условия овладения произношением; раскрываются цель и задачи обучения иноязычному произношению.
Ключевые слова: *фонетическая компетенция, произносительная норма, артикуляция, интонация, речевая коммуникация.*

Язык – средство общения между людьми. Звуковая сторона языка – его форма существования. Овладеть иностранным языком (далее по тексту – ИЯ) – значит овладеть не только грамматикой, лексикой и орфографией данного языка, но и правильным произношением.

Когда человек вступает в речевое общение с другим человеком, то обычно он делает это с целью оказать на партнера по коммуникации определенное воздействие: убедить, заинтересовать, попросить, предупредить его и т. п. Стремление определенным образом воздействовать на партнера по коммуникации называется коммуникативным намерением. Практика речевой коммуникации показывает, что реальное воздействие может в большей или меньшей мере отклоняться от коммуникативного намерения: в этом случае один из участников коммуникации не достигает желаемого речевого воздействия. Коммуникация, при которой коммуникативное намерение и реальное воздействие максимально совпадают, называется оптимальной [1, с. 4].

Оптимизация речевой коммуникации – основная задача обучения языку в целом. Практическая фонетика как аспект обучения языку ставит своей основной целью научить оптимально владеть звуковыми средствами языка, т. е. достичь:

1) соответствия звуковых форм речи действующим в данном языке, произносительным нормам;
2) соответствия этих форм коммуникативному намерению.

В речи на родном языке говорящие точно придерживаются *произносительной нормы* своего языка. Звуковые оболочки слов, интонация, употребляемые говорящим, полностью соответствуют тем слуховым представлениям, которыми располагает слушающий. В результате этого звучание речи как бы растворяется в ее содержании, не замечается слушающим. Внимание воспринимающего речь не

отвлекается на ее форму и полностью концентрируется на содержании. Поскольку передача содержания (мысли) от одного человека к другому и есть главное в коммуникации, соответствие произношения языковой норме – фактор, благоприятно воздействующий на коммуникативный процесс.

Всякие отклонения от произносительной нормы ИЯ, возникающие вследствие действия произносительных привычек родного языка, – *акцент* – вызывают у носителя языка определенные затруднения в понимании, переключают его внимание с содержания на форму.

Звуки и интонация ИЯ, воспроизводимые с акцентом, могут привести не только к более или менее значительному затруднению понимания, но и к искажению смысла высказывания. В области звуков это происходит при несоблюдении смыслоразличительных (фонематических) признаков.

Известно, например, что в немецком и английском языках одним из *смыслоразличительных признаков является длительность гласных*, и в зависимости от долготы или краткости гласного меняется значение слова:

Краткий гласный	*Долгий гласный*
Schall («звук»)	Schal («шаль»)
Bett («кровать»)	Beet («грядка»)
sheep («овца»)	ship («корабль»)

В русском же языке длительность гласных не является смыслоразличительным признаком, поэтому перенесение русской произносительной нормы в немецкий язык связано с опасностью искажения смысла высказывания.

Акцент в интонации также может привести к несовпадению коммуникативного намерения и воздействия. Известно, например, что заинтересованность в контакте с партнером по коммуникации, расположение к нему выражается в немецком и русском языках интонацией – подъемом или неполным падением тона к концу фразы. Резкое падение тона в конце предложения, выражающего просьбу, обращение, а также побуждение в обоих языках производит на слушающего впечатление невежливости.

Можно сравнить, как действует на слушающего русское *«здравствуйте»*, произнесенное с подъемом и падением тона. В немецкой речи подъем тона в конце вежливого обращения больше, чем в русской, а немецкое слово *bitte* при обращении воспринимается русским часто как вопрос.

Плавная, напевная, «легатная» мелодика русской речи – явление, свойственное произносительной норме русского языка, воспроизведенная в немецкой речи, придает фразе такое звучание,

которое воспринимается немцами как лиричность. В данном случае русский, говорящий по-немецки с акцентом, оказывает своей речью такое воздействие, которое не входило в его коммуникативное намерение.

Устранение иностранного акцента особенно важно для студента, будущего преподавателя иностранного языка, на произношение которого ориентируются десятки, а иногда и сотни учеников. Безакцентное произношение – существенное требование, предъявляемое к уровню квалификации и переводчика. Акцент не только затрудняет понимание речи переводчика, но и подрывает доверие слушающего к профессиональной подготовке переводчика.

Произношением с минимальным акцентом могут овладеть любые целевые группы, к которым относятся не только будущие преподаватели и переводчики. Для этого должны выполняться два *условия*:

1. Наличие высокой внутренней мотивации (т. е. основанной на познавательном интересе). Такой фактор, как музыкальный слух, является желательным, но не обязательным условиям для фонетического тренинга. С одной стороны, музыкальный слух способен существенно ускорить процесс освоения фонетики. В то же время в практике существует множество примеров, когда произносительного мастерства добивались обучаемые при отсутствии музыкальных способностей, однако процесс обучения занимал больше времени и требовал большей отдачи и трудолюбия от обучаемых.

2. Выбор благоприятного институционального контекста и эффективной методики обучения фонетике.

Все многообразие звуковых форм, употребляемых в данном языке, объединяется в одном понятии произносительной нормы данного языка и противопоставляется в таком виде произносительным нормам других языков. Вместе с тем в рамках одной и той же произносительной нормы сосуществует множество различных вариантов произношения. Люди говорят на одном и том же языке и вместе с тем различно.

Внутри общества, использующего один и тот язык, существуют территориальные и социальные группы людей, язык которых характеризуется своим специфическим произношением, своей социальной произносительной нормой.

Помимо социальных имеются и стилистические нормы произношения. Употребление этих норм зависит от внешних условий коммуникации, от предмета речи. Различаются, например, «полный стиль» произношения, характерный для официального выступления, доклада и т. п., и «беглый стиль», свойственный непринужденной, обыденной речи.

При постановке произношения важным является обучение

нормам *общего физиологического порядка*. В нормальных условиях работа речевого аппарата каждого человека протекает в определенных физиологически оптимальных параметрах (границах): поддерживается определенная сила голоса, его высотный диапазон, темп, отчетливость речи, длительность речевых пауз и т. п.

Голос, звучащий в пределах физиологической нормы, благоприятно воздействует не только на слушателя, но и на самого говорящего. Продолжительное звучание голоса, выходящего за рамки физиологической нормы (например, перенапряжение голоса в условиях длительного общения с большой аудиторией). способствует развитию усталости, возникновению отрицательных эмоций не только у говорящего, но и у слушающего.

Умение пользоваться голосом – важный момент в работе представителей многих профессией – от педагогов и переводчиков до людей публичных профессий и сотрудников коммерческих компаний, в задачи которых входит подготовка и проведение всевозможных презентаций, в том числе и на ИЯ.

Нарушение указанных видов произносительных норм препятствует оптимизации коммуникативного процесса:

1. Несоблюдение социально-стилистических и других норм произношения затрудняет, точно так же, как и акцент, понимание речи.

2. Оно может вызвать отрицательное отношение слушающего к личности говорящего, что скажется на воздействии речевого высказывания.

Существуют звуковые средства, которые могут непосредственно выражать мысль. Это – *интонация.* Интонация отражает в себе ту сторону коммуникативного намерения, которая связана с отношением человека к предмету мысли, т.е. к тому, о чем идет речь, а также с отношением к слушающему [там же, с. 7].

Ясность, точность, полнота выражения мысли в речи в немалой степени зависят от умения пользоваться интонационными средствами.

Лексико-грамматические средства речи и интонация могут в определенной степени заменять друг друга. Для выражения приказа можно употребить соответствующие слова или/и повелительное наклонение. Но и предложение в изъявительном наклонении с нейтральной лексикой может стать приказом, если оно прозвучит с соответствующей интонацией.

Заменимость интонации лексико-грамматическими средствами лишь частичная. Интонация имеет свою специфику, которая не поддается передаче словом или грамматической формой, точно так же, как не поддается до конца словесному выражению содержание музыкального произведения. Это обстоятельство приобретает особое значение при необходимости выражения определенных тонких нюансов

коммуникативного намерения.

В силу своей конкретности, естественной связи с содержанием интонация часто сильнее воздействует на слушателя, чем слова.

Интонационная выразительность речи – необходимое условие профессионального мастерства представителей многих видов деятельности, в том числе преподавателей и переводчиков.

Преподаватель иностранного языка должен хорошо прочесть учебный текст, отрывок прозы или стихотворение перед аудиторией, выразительно, доходчиво объяснить новый материал, в какой-то степени «сыграть» на уроке и вызвать на игру свою аудиторию. Все это не только оживляет урок, но и облегчает процесс усвоения учебного материала. Выразительная речь преподавателя стимулирует подражание учащихся, является немаловажным фактором их эстетического воспитания.

Большое значение имеет интонационная выразительность речи и для переводчика. Высококвалифицированный устный перевод предполагает правильную передачу всех нюансов мысли говорящего, в том числе и тех, которые выражаются с помощью интонации. В эмоционально окрашенной речи, живом диалоге и некоторых других случаях интонация несет весьма значительную часть информации. Если переводчик не может передать эту часть информации адекватными интонационными средствами, то качество его перевода снижается.

Подводя итог вышеизложенному, можно сформулировать следующую *цель курса обучения фонетике иностранного языка* – формирование и развитие фонетико-фонологической компетенции обучаемых, в частности будущих преподавателей и переводчиков [1–3]. Реализация данной цели предполагает решение следующих основных задач:

1. Выработка умений и навыков в области произносительной (артикуляционной) нормы изучаемого иностранного языка.

2. Усвоение специфического ритма и навыков интонационной выразительности. Каждый язык характеризуется разными особенностями речевого ритма. Например, ритму немецкого языка присуща динамика стаккато, усвоение которой является основой для правильной реализации (как в устной речи, так и на письме) фонематических признаков немецких гласных и согласных звуков: например, признака долготы / краткости гласных в ударном слоге (Höhle / Hölle, wüsste / Wüste).

3. Выработка умений и навыков в области ряда физиологических норм произношения: постановка голоса и правильного дыхания, а также дикции.

4. Осознание и выработка навыков применения фоностилистических особенностей произношения.

5. Усвоение связи между фонетической и орфографической

системами изучаемого иностранного языка, что приводит к повышению орфографической грамотности.

6. Достижение более высокого уровня в аудировании.

7. Формирование у обучаемых системных знаний об особенностях устного и письменного вариантов языка.

Несмотря на большое значение фонетических навыков и умений для речевой коммуникации, комплексное развитие фонетической компетенции по-прежнему играет второстепенную роль в процессе обучения ИЯ, подтверждая тем самым свой низкий статус «падчерицы предмета иностранный язык» [2, с. 10]. В то же время значение фонетико-фонологической компетенции велико, а хорошее владение фонетикой способно в разы улучшить и облегчить языковое восприятие иностранца носителями изучаемого языка, с обеих сторон улучшить процесс коммуникации. Также стоит учитывать тот факт, что негрубые ошибки в сфере грамматики и лексики менее заметны по сравнению с неправильным произношением. Встречают по одежке, а фонетика – это «одежка», то первое, что бросается в глаза носителю ИЯ.

Список литературы

1. Климов Н.Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1978. 125 с.
2. Dieling H., Hirschfeld U., Lehners U. Phonetik lehren und lernen. Berlin; München: Langenscheidt, 1995. 199 s.
3. Hirschfeld U. Vermittlung der Phonetik // Internationales Handbuch DaF. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 872–879.

MEANING OF TEACHING OF PRACTICAL PHONETICS FOR VERBAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on the concept of standard pronunciation and its components; the conditions of acquiring pronunciation are described; the aims of teaching pronunciation in foreign language teaching are defined.

Key words: *phonetic competence, pronunciation norm, intonation, articulatio, verbal communication.*

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 159.9:351.861(470.331)]

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ УПРАВЛЕНЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ МЧС (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ)

А.Р. Григорян, О.В. Андреева

Тверской государственный технический университет

Представлены результаты исследования личностных факторов принятия решений, творческого потенциала, коммуникативных и организаторских способностей и предпочитаемых стилей управленческой деятельности, свойственных руководящему составу Главного управления МЧС России по Тверской области. В исследовании приняли участие 30 мужчин – офицеры руководящего состава Главного управления МЧС России по Тверской области в возрасте от 23 до 47 лет.

Ключевые слова: *коммуникативность, организаторские способности, рациональность, склонность к риску, творческие способности, лидерский потенциал, стиль управленческой деятельности.*

Актуальность психологического изучения профессии пожарного-спасателя обусловлена всевозрастающей ролью труда спасателя в обществе. В современных социально-психологических и экономических реалиях требуются хорошо подготовленные, профессионально грамотные, психически и физиологически развитые спасатели, что обусловливает необходимость качественно и всесторонне исследовать личность человека, работающего в пожарно-спасательной службе, особенно это касается руководящего состава управления МЧС России. Важность психологического изучения профессии спасателя в целом и профессиональной деятельности руководителей МЧС в частности обусловлена необходимостью планирования и проведения мероприятий по поддержанию боеготовности сотрудников, рационализации режимов и улучшения условий их труда, обоснования необходимости перевода сотрудников с одной должности на другую, проектирования новых видов труда в соответствии с тенденциями научно-технического прогресса в пожарно-спасательном деле.

Наши исследования направлены на изучение основных индивидуально-психологических особенностей руководителей управления МЧС с целью построения модели эффективного профессионала-руководителя, в которой разрабатывается структура его

профессионально важных качеств. Ведущими компонентами разрабатываемой модели нам видятся творческий потенциал, лидерские способности, коммуникативные и организаторские склонности, которые оказывают влияние на принятие управленческих решений, стиль управленческой деятельности и стратегии деловой коммуникации.

Управленческая деятельность руководителей управления МЧС России предполагает постоянное решение задач различной сложности, что требует наличия таких когнитивных, субъектных и личностных качеств, как ответственность, рациональность, рефлексивность, лидерские качества и развитые организаторские способности. Формирование указанных качеств, в свою очередь, требует развития личностной, рефлексивной и субъектной позиции, лежащей в основе личностного потенциала профессионала.

Разрабатываемый в отечественной гуманитарной науке и персонологии конструкт личностного потенциала обладает объяснительной возможностью для изучения «корзины» и динамики личностных характеристик эффективного профессионала во всё более усложняющейся социальной реальности [4]. Личностный потенциал современного человека рассматривается как генерализованная (личностная, субъектная, когнитивная) возможность к самоизменению, самоуправлению в профессиональной и социальной среде. Конструкту личностного потенциала имплицитны такие взаимозависимые переменные, как развитое рефлексивное сознание, рациональность, ответственность, волевые и лидерские качества, коммуникативные и организаторские склонности, которые наиболее ярко демонстрируют себя в актах принятия решений в ситуациях возможного/наличного диалога и постоянно возникающих ситуаций в профессиональной деятельности [1–3, 6].

Профессиональная деятельность руководителя высшего и среднего звена управления предъявляет к личности и деловой коммуникации комплекс условий, которые являются весьма специфичными и требуют ряда психологических исследований. В частности, речь идет о влиянии, прямом или косвенном, особенностей личности на позиционирование в процессе делового общения, на успешность деловой коммуникации и на осознавание своей роли в успехе деловых переговоров и совещаний. Современный руководитель должен обладать высоким уровнем сформированности коммуникативных и организаторских способностей, чтобы адекватным образом взаимодействовать с подчиненными, а также с теми, кто не находится в его прямом подчинении, но могут существенно повлиять на работу его организации. Склонность руководителя к организаторской деятельности обеспечивает дальнейшее развитие всех остальных личностных качеств руководителя организации, ее смело можно

отнести к внутренней потребности в данном виде деятельности, а именно потребности в уважении и признании.

Коммуникативная компетентность современного руководителя прежде всего проявляется в ситуациях, когда межличностное общение с людьми выступает главной формой организации взаимодействия с подчиненными или с другими людьми при проведении совещаний, бесед, переговоров или собеседований [7]. Коммуникативные способности включают в себя такие личностные качества, как экстравертированностъ, открытость в коммуникациях, эмоциональность, проницательность, экспрессивность, адекватная социальная перцепция, когнитивная сложность мышления, мобильность и др. Психологические механизмы деловой коммуникации руководителя связаны с уровнем развития специфических коммуникативных способностей и индивидуально-личностных и субъектных качеств: рефлексивностью, ответственностью, автономией, эмпатией и др., которые требуют своего дальнейшего изучения. В профессиональной деятельности руководителя важной является эмоциональная составляющая деловой коммуникации с подчиненными.

Эмпирическая часть исследования личностных факторов принятия решений, творческого потенциала, коммуникативных и организаторских способностей и предпочитаемых стилей управленческой деятельности руководителей высшего и среднего звена управления выполнена в ГУ МЧС России по Тверской области в 2015 г. В анкетировании приняли участие 30 мужчин – начальники отделов и управлений Главного управления в возрасте от 23 до 47 лет. Все – аттестованные сотрудники, офицеры, средний стаж службы – 15,3 лет. Особенностью работы руководителей является высокий уровень ответственности, особый регламент службы в силовом ведомстве. Психодиагностический инструментарий исследования составили методики: личностные факторы принятия решений ЛФР-25 Т.В. Корниловой, методика «Творческий потенциал», методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» КОС-2, методика «Лидерский потенциал», методика «Стили управления». Полученные данные мы обрабатывали в программе «SPSS-17», нами использовался дискриптивный анализ. Средние выборочные значения количественных признаков приведены в тексте.

Опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР) – результат модификации немецкой методики Q-сортировки, проведенной Т.В. Корниловой. Он измеряет личностные свойства: 1) рациональность – склонность обдумывать свои решения и собирать как можно больше информации; 2) готовность к риску – готовность действовать в ситуациях с неполными или заведомо недоступными ориентирами. В психологии готовность к риску понимается по-разному: как умение

«поймать шанс», как смелость выбора низковероятной альтернативы, как специфическое личностное свойство саморегуляции, позволяющее человеку продуктивно действовать и принимать решения в условиях неопределенности. Именно последняя трактовка положена в основу шкалы готовности к риску Т.В. Корниловой.

Согласно результатам проведенного исследования, офицеры в целом демонстрируют высокий уровень рациональности. Среднегрупповой показатель рациональности испытуемых 8,86 балла, готовности к риску – 3,63 балла. Высокие показатели по рациональности и низкие по готовности к риску свидетельствуют о том, что испытуемые не склонны к необоснованному риску. При принятии решений им свойственно тщательно обдумывать свои поступки, они предпочитают действовать при возможно более полной ориентировке в ситуации.

Исследование, направленное на определение творческого потенциала у руководящего состава Главного управления МЧС России по Тверской области выявило у исследуемых средний уровень творческого потенциала, среднегрупповой результат равен 42,33 стена. Это может свидетельствовать о том, что исследуемые обладают необходимыми личностными качествами, которые позволяют использовать творчество, но в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с высокой ответственностью, необходимостью соблюдать требования руководящих документов, субординацию, подчиняться приказам командования, в ущерб проявления инициативы и творчества, не имеют возможности проявить себя творчески. Им приходиться исключать творчество в служебной деятельности.

Методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2). Коммуникативные и организаторские склонности очень важны, особенно в таких видах деятельности, где работа связана с общением с людьми, с коллективной деятельностью. Потребность в общении с людьми и желание заниматься организаторской деятельностью зависит от индивидуальных особенностей личности и от содержания соответствующих форм активности. В основном они определяются субъективной значимостью для человека будущих результатов его деятельности и отношением к людям, с которыми он взаимодействует.

Согласно результатам проведенного исследования, испытуемые в целом демонстрируют достаточно высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

По шкале «Коммуникативные склонности» среднегрупповой результат равен 3,66 стена. Это свидетельствует об умении испытуемых четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с

людьми, стремлении расширять контакты, желании участвовать в групповой деятельности и т. д.

Коммуникативные способности играют важную роль в жизни любого человека. Развитие таких способностей необходимо как для построения карьеры, так и для личных отношений. Руководитель должен владеть навыками управления, знать основы психологии взаимоотношений для минимизации производственных проблем. Применение навыков коммуникации важно в любых стрессовых ситуациях.

По шкале «Организаторские склонности» среднегрупповой результат равен 3,83 стена. Это говорит об умении испытуемых влиять на людей, стремлении проявлять инициативу и вести людей за собой.

Качества организатора должны быть присущи талантливому руководителю. Они включают в себя коммуникативные, лидерские способности и стремления, психологическую гибкость.

Методика «Лидерский потенциал». Слово «лидер» происходит от английского «путь», «вести за собой», «направлять». Лидер – это руководитель, который способен в ситуации неопределенности, угрозы предлагать новые нестандартные решения (направления действий), вести за собой сотрудников, вселяя в них энтузиазм и уверенность в том, что цель будет достигнута. Он создает условия, в которых люди сами хотят добиваться выдающихся результатов. Неумение руководителя осуществлять лидерскую функцию, особенно в экстренной ситуации, приводит к тому, что сотрудники не могут справиться с ней и работают неэффективно.

По шкале «Лидерский потенциал» среднегрупповой результат равен 7,3 стена. Высокие результаты по данной шкале свидетельствуют о том, что у испытуемых заложены достаточно высокие лидерские способности. Испытуемые способны влиять на людей, проявлять инициативу, устанавливать цели и линию поведения группы и вести людей за собой.

Методика «Стили управления». Данная методика была изначально разработана психологом труда А.А. Ершовым и определяла направленность руководителя на дело, на межличностные контакты, на себя или на официальную субординацию. Позднее данный тест был адаптирован О.В. Евтиховым, который изменил формулировки, сделав их более актуальными, и добавил интерпретацию, касающуюся различных стилей управления.

Исследование, направленное на определение предпочтительного стиля управления у руководящего состава Главного управления МЧС, выявило следующую картину.

По шкале «Ориентация на дело» средний групповой показатель равен 6,96 стена. Высокий показатель по этой шкале характеризует

высокий уровень компетентности человека, способность к самостоятельному принятию решений, личную продуктивность.

По шкале «Ориентация на межличностные контакты» средний групповой результат равен 2,23 стена. Низкое значение по данной шкале указывает на низкую воспитательную, гуманную направленность в работе у испытуемых, их нежелание или неумение делегировать полномочия, вовлекать членов коллектива в процесс принятия решений.

По шкале «Ориентация на себя» средний групповой результат равен 5,5 стена. Такой результат характеризует наличие у испытуемых стремления реализовывать себя в руководящей работе, добиться личных целей, стремления к самостоятельности и независимости.

По шкале «Ориентация на официальную субординацию» средний групповой результат равен 5,3 стена. Это может указывать на то, что испытуемым свойственно соблюдать внешние проявления деятельности руководителя, а именно казаться руководителем, соблюдать большую дистанцию с подчиненными, сохранять авторитет любой ценой.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство исследуемых при решении вопросов чаще склонны применять инициативный стиль управления. Данный стиль управления очень характерен для руководителей МЧС, которые в своей руководящей деятельности ориентированы на выполнение приказа, на соблюдение субординации и часто сильно ограничены временными рамками. Поэтому в профессиональной деятельности они проявляют инициативность, настойчивость, упорство, превыше всего ценят деловые качества подчиненных. Если это еще и подкреплено личным авторитетом, они способны добиваться хороших результатов в деятельности, своевременного и качественного выполнения задания всем коллективом. Однако ориентация на чисто деловые отношения с подчиненными не всегда оказывает положительное воздействие на климат в коллективе. Поэтому руководителю для поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе необходимо периодически переключаться на решение социально-психологических задач.

Список литературы

1. Балакшина Е.В. Профессиональная деятельность менеджера страхования с позиций психологических теорий принятия решений и психологической безопасности личности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2013. № 2 (65). С. 63–65.
2. Евстихов О.В. Лидерский потенциал руководителя. Специфика, содержание и возможности развития: монография. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. 288 с.

3. Евстихов О.В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4. С. 3–6.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 675 с.
5. Лобажевич В.В., Поликарпов С.И. Коммуникативная компетентность руководителя оперативного подразделения как условие эффективности его управленческой деятельности // Антинаркотическая безопасность. 2014. № 1. С. 61–68
6. Федосеев А.А. Психологические условия эффективной деятельности руководителя спасательно-пожарного формирования при ликвидации чрезвычайных ситуаций: дисс. … канд. психол. наук. СПб., 2006.
7. Филь Г.В. Коммуникативная компетентность руководителя и ее значение в управленческой деятельности // Экзистенциальные и коммуникативные вопросы управления: материалы Междунар. науч.-теорет. конф. (Сумы, 23-25 января 2014 г.) Сумы: Сумский гос. ун-т, 2014. Ч. 2. 154 с.

RESEARCH OF THE PERSONAL FACTORS DETERMINING ADMINISTRATIVE ACTIVITY HEADS OF REGIONAL GOVERNMENT OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS (ON THE EXAMPLE OF THE TVER REGION)

A.R. Grigoryan, O.V. Andreyeva

Tver state technical university

Results of research of personal factors of decision-making, creative potential, communicative and organizing abilities and the preferred styles of administrative activity peculiar to an administrative board of the Head department of the Ministry of Emergency Measures of Russia on the Tver region are presented in article. 30 men – officers of an administrative board of the Head department of the Ministry of Emergency Measures of Russia across the Tver region aged from 23 till 47 years took part in research.

Keywords: *communicativeness, organizing abilities, rationality, tendency to risk, creative abilities, leader potential, style of administrative activity.*

Об авторах:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, д. 22), e-mail: grigoryan_112@mail.ru

АНДРЕЕВА Ольга Викторовна, аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, д. 22), e-mail: andreeva_olga1971@bk.ru

УДК 159.9:[619:331.101.3]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ВЕТЕРИНАРНОГО ВРАЧА: НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С.В. Иванов

Тверской государственный технический университет

Рассматривается актуальная проблема профессиональной успешности ветеринарного врача. Представлено перспективное направление исследования, заключающееся в выявлении и дифференциации психологических детерминант профессиональной успешности ветеринарного врача, развёрнутом описании его ПВК и построении модели успешного специалиста.

Ключевые слова: *ветеринарный врач, профессиональная успешность, профессионально важные качества, профессиональная деятельность.*

Различные письменные свидетельства указывают на появление профессиональной ветеринарии уже к четвертому тысячелетию до н. э. Искусство врачевания животных в период расцвета рабовладельческой формации постепенно отделилось от врачевания людей и в значительной степени утратило связь с культовыми и религиозными организациями, тем самым став абсолютно самостоятельным видом труда. Профессия ветеринарного врача быстро завоевала важное место в обществе и получила признание.

Ветеринарная служба как государственная организация появилась в нашей стране в 1901 г. Центральной задачей ветеринарного персонала была борьба с эпизоотиями, кроме того, одновременно решалась актуальная проблема значительных потерь в животноводстве от болезней. Пройдя сложный путь в XX в., ветеринарная служба постепенно превратилась в крупную организацию, надёжно охраняющую физическое здоровье людей и животных. Характерной особенностью обозначенного периода является полное отсутствие в нашей стране рынка ветеринарных услуг. Ветеринарный устав СССР предписывал оказывать ветеринарную помощь исключительно бесплатно. Государственная ветеринария была сфокусирована на работе с сельскохозяйственными животными, а коммерческой ветеринарии с её потенциальным разнообразием услуг ещё не существовало [3, с. 323–328].

В 1993 г. был принят Федеральный закон РФ «О ветеринарии», который создал правовую базу для индивидуальной трудовой деятельности в сфере оказания платных ветеринарных услуг и торговли ветеринарными товарами [4, с. 48]. За последующие два десятилетия

доля ветеринарных услуг, оказываемых за счёт государственного бюджета в аграрном секторе, упала вплоть до 10%. Одновременно с перераспределением долей государственных и коммерческих ветеринарных услуг в сельских районах произошло появление потребительского рынка ветеринарных услуг в городах. Последние предоставляются следующими учреждениями и организациями: лечебно-консультативными центрами, зооветеринарными салонами, ветеринарными клиниками и аптеками [4, с. 50].

Рынок ветеринарных услуг в городах отличается устойчивым повышением спроса. Число участников рынка с каждым годом растёт. Происходит проникновение рынка в средние и малые города. К сегодняшнему дню Россия занимает второе место в мире по количеству мелких домашних животных на человека. По разным данным, россияне содержат около 25–30 млн кошек и 20 млн собак. Всего в России, по данным «Левада-центра», домашние животные есть у 60% жителей [5]. Ветеринарный врач, работающий в коммерческой клинике, в большинстве случаев занят в работе по ветеринарному обслуживанию кошек и собак, доля этих животных составляет 95%. Основными предоставляемыми услугами являются: лечение хирургических, внутренних незаразных, гинекологических, инфекционных, инвазивных болезней, а также профилактические мероприятия, диагностические исследования, косметические процедуры и эвтаназия [4, с. 53–54].

Еще несколько десятилетий назад существующая в стране ветеринария преимущественно была включена в сельское хозяйство, зоотехнию и санитарный контроль. Сейчас же значимую долю ветеринарных услуг активно оказывают вне аграрного комплекса. Кратко рассмотрим отдельные особенности объективного состава труда ветеринарных врачей, задействованных в оказании услуг на сельском и городском потребительских рынках.

Так, ветеринарный врач санэпидемстанции, зоофермы или фермерского хозяйства является специалистом, выполняющим трудовые функции в материальной сфере. Он работает с продуктивными, сельскохозяйственными животными, обеспечивая их рост и развитие. Положительным результатом его труда являются доброкачественные, незараженные продукты животного происхождения. Труд в целом характеризуется низким уровнем коммуникации.

Ветеринарный врач городской ветклиники самостоятельно выполняет трудовые функции в материальной сфере и реализует коммуникативное взаимодействие с владельцами животных. В данном случае предметом труда для ветеринара будут непродуктивные, домашние животные (собаки, кошки). Положительным результатом его труда является физическое здоровье и соматическое благополучие

животных. Профессиональная деятельность характеризуется преимущественно высокой коммуникативной нагрузкой.

Даже при нормативном описании лишь некоторых сторон объективного состава трудовой деятельности ветеринарного врача городской клиники мы отчётливо видим его существенное отличие от профессиональной деятельности специалиста, работающего в аграрной сфере.

В психологии труда профессию ветеринарного врача традиционно относят к профессиям типа «человек – живая природа». Для указанного типа профессиональной деятельности предметом труда являются животные организмы и условия их существования [1, с. 160]. При этом необходимо понимать, что данная классификация указывает только на основной признак профессии. В действительности профессия может характеризоваться одновременно признаками разных типов. Так, ветеринарный врач городской клиники, в отличие от ветеринарного врача, работающего в аграрной сфере, может быть отнесён и к типу «человек – человек», поскольку его работа неизбежно предполагает активное коммуникативное взаимодействие с владельцами животных, а от качества этой коммуникации существенно зависит результативность и эффективность труда. Ветеринарный врач устанавливает с владельцем животного «терапевтическое сотрудничество», которое предполагает не только общение, но и совместную деятельность. Сознание и поведение владельца животного становятся объектами воздействия и преобразования со стороны ветеринарного врача. Здесь могут решаться такие задачи, как информирование владельца или получение информации от него, развитие у владельца чувства ответственности за свои поступки в отношении животного, изменение эмоционального состояния владельца, управление его поведением в части исполнения им предписанного ухода за животным и т. д.

Среди психологических типов профессиональной деятельности, выделяемых Н.Е. Рубцовой, труд ветеринара городской клиники отнесен к «специалистам интегрального типа», в то время как ветеринар фермерского хозяйства – это «специалист материальной сферы». Обратим внимание на то, что типы качественно отличаются друг от друга не только психофизиологическими и психологическими особенностями, характерными для работников данного типа, но и требованиями, предъявляемыми к ним. Так, «специалист интегрального типа» должен, например, обладать высоким уровнем дипломатичности, нормативности, самоконтроля, эмоциональной стабильности и др. Тогда как к «специалисту материальной сферы» таких требований не предъявляется [6, с. 509–528].

Мир профессий очень изменчив, ни одна профессия не остается неизменной в течение длительного времени. Развитие профессии ветеринарного врача, как показано выше, привело к появлению

«специализации» на лечении мелких домашних животных. Это направление работы ветеринарного врача, очевидно, имеет свою специфику. В исследованиях по психологии труда отсутствуют работы, посвященные профессиональной деятельности ветеринарного врача и психологическим факторам его успешности. При этом обнаружение психологических детерминант успешного специалиста способно обеспечить наиболее результативный профессиональный отбор молодых специалистов и психологическое сопровождение уже работающих.

Повышение успешности профессиональной деятельности ветеринарного врача, специализирующегося на лечении мелких домашних животных, непосредственно зависит от совершенствования психологической структуры его труда. Богатый опыт психологических исследований по проблеме профессиональной деятельности убедительно показывает, что роль человеческого фактора является определяющей для профессиональной успешности. Психологическая структура труда должна быть релевантной технологическим и организационным изменениям, а также в целом трансформациям объективного состава труда.

Недостаточная разработанность теоретических основ профессиональной успешности ветеринарного врача в рамках такого направления работы, как лечение мелких домашних животных и актуальная потребность общества в высококлассных специалистах этого профиля, определили цель и задачи проводимого нами диссертационного исследования «Психологические факторы профессиональной успешности ветеринарного врача».

Цель исследования выявить и дифференцировать психологические детерминанты профессиональной успешности ветеринарного врача. Достижение цели предполагает решение ряда задач. Кратко опишем некоторые из них. Так, необходимо провести профессиографическое исследование труда ветеринарного врача и на его основе создать развернутую трудограмму. Исходя из данных теоретического исследования, трудограммы, и данных экспертной оценки опытных ветеринарных врачей создать ориентировочную психограмму фиксирующую психологические качества, желательные и необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности (ПВК). Подобрать психодиагностический инструментарий, релевантный каждой психологической характеристике, и провести эмпирическое исследование выраженности и взаимосвязи данных характеристик у групп ветеринарных врачей с полярным уровнем успешности. Выявить значимые различия в психологических характеристиках у вышеобозначенных групп. Полученные данные использовать для построения модели

профессионально успешного специалиста и разработки рекомендаций по профессиональному отбору и сопровождению ветеринарных врачей.

Вышеизложенное позволяет зафиксировать факт наличия «ниши» в психологии труда, отнесенной к проблематике профессиональной успешности ветеринарного врача. Кроме того, намечены границы и емкость указанной исследовательской проблемы, а также обозначен путь её решения.

Список литературы

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. 5-е изд. М.: Academia, 2012. 304 с.
2. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Основания и принципы интегративно-типологического подхода к сопровождению профессионального самоопределения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2015. № 1. С. 140–155.
3. Минеева Т.И. История ветеринарии. М.: Лань, 2005. 382 с.
4. Никитин И.Н. Организация ветеринарного дела. СПб: Лань, 2012. 276 с.
5. Отношение россиян к животным // Левада-Центр [Электронный ресурс]. 2014. URL: http://www.levada.ru/old/28-11-2014/otnoshenie-rossiyan-k-zhivotnym-i-pritravkam (дата обращения: 10.12.15).
6. Рубцова Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 538 с.
7. Этический кодекс ветеринарного врача // Ассоциация практикующих ветеринарных врачей [Электронный ресурс]. 2005. URL: http://rsava.org/Biblioteka/dokumenti.aspx (дата обращения: 10.12.15).

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SUCCESS VETERINARIAN: THE DIRECTION OF THE STUDY

S.V. Ivanov

Tver State Technical University

In the article the actual problem of professional success veterinarian. Presented promising area of research is to identify and differentiate the psychological determinants of professional success veterinarian unfolded description of its PIQ and constructing a model of successful professionals.

***Keywords**: veterinarian, professional success, professionally important qualities, professional activity.*

Об авторе:

ИВАНОВ Сергей Валерьевич – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, д. 22), e-mail: sv_ivanov@icloud.com

УДК 799.315.2

УСЛОВИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ОПТИМИЗАЦИИ В ПУЛЕВОЙ СТРЕЛЬБЕ

В.А. Погодин

Вологодский государственный университет

В статье рассматривается процесс оптимизации технической подготовки стрелков. Приводится авторский подход к построению и оптимизации процесса подготовки в пулевой стрельбе. Анализируются педагогические условия процесса оптимизации, а также излагаются основные моменты его содержания. Целью настоящего исследования является изучение процесса оптимизации технической подготовки в условиях учебно-тренировочного процесса детской спортивной школы. Приводятся результаты собственного исследования по внедрению процесса оптимизации в ДЮСШ. Делаются выводы об успешности реализуемого процесса оптимизации технической подготовки стрелков.

Ключевые слова: *оптимизация, техническая подготовка, пулевая стрельба, подготовительный период, предсоревновательный период.*

В современной практике спорта спортивных достижений, как на мировом, так и на общенациональном уровне, добиваются посредством использования предельных по объёму и интенсивности тренировочных нагрузок. Возрастной порог спортивной специализации постепенно снижается, предъявляя завышенные требования к организму молодых спортсменов. Интенсивные тренировочные нагрузки также проходят на высоком психоэмоциональном фоне, что нередко приводит к срыву адаптивных возможностей у спортсменов, снижению результативности и медленной росту технического мастерства. Поэтому возникает необходимость разработки новых, более совершенных методов управления двигательной и спортивной деятельностью. Снижение адаптивных возможностей у спортсменов при больших физических нагрузках, неадекватных функциональному состоянию организма, вызывает снижение работоспособности. При этом важно нормирование двигательной деятельности спортсмена с учётом его индивидуальных функциональных возможностей организма при интенсивных занятиях спортом [2, с. 146–152].

Проблема совершенствования методов тренировки спортсменов связана с тем, что объём и интенсивность физической нагрузки постоянно возрастают и, как следствие, возрастает утомление с признаками перетренированности, вследствие чего снижается результат, показанный спортсменами на соревнованиях. Актуальным становится

вопрос оптимизации процесса технической подготовки, с учетом специфики этапа подготовки, на котором она реализуется, а также динамики технической подготовленности организма спортсменов, сильных и слабых сторон подготовленности каждого спортсмена. В настоящей статье изучается процесс оптимизации тренировочного процесса, а также приводится авторский подход к построению и оптимизации процесса подготовки спортсменов-стрелков, что составляет актуальность и новизну настоящего исследования [8, с. 41; 9, с. 113–116].

На основе анализа научной литературы мы можем предположить, что для оптимизации технической подготовки в пулевой стрельбе необходимы следующие педагогические условия:

а) согласованность цели, принципов и содержания учебно-тренировочного процесса с задачами технической подготовки в пулевой стрельбе, которая строится с учетом индивидуальных особенностей развития организма спортсменов;

б) индивидуализация параметров, реализуемых на практике методик спортивной тренировки, в соответствии с возрастными и конституциональными особенностями, уровнем физической подготовленности и здоровья спортсменов;

в) использование оптимальной по объему и интенсивности тренировочной нагрузки, обеспечивающей целенаправленное увеличение технической подготовленности спортсменов;

г) планирование тренировочных занятий и циклов различной продолжительности с учетом особенностей спортивной подготовки в пулевой стрельбе.

Целью настоящего исследования является изучение процесса оптимизации технической подготовки в условиях учебно-тренировочного процесса детской спортивной школы.

В рамках настоящего исследования нами был организован педагогический эксперимент на базе ДЮСШ «Юность», г. Вологды. В качестве участников эксперимента были выбраны спортсмены от 14 до 17 лет, занимающиеся в учебно-тренировочных группах и группах спортивного совершенствования, имеющие спортивные разряды не ниже второго на упражнении ВП-4. Испытуемые были распределены на контрольную и экспериментальную группы. В каждой группе по 12 спортсменов.

Процесс технической подготовки в контрольной группе шёл согласно рабочей программе ДЮСШ, в основу которой была положена Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва, училищ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства под общей редакцией А.А. Насоновой [7].

В экспериментальной группе тренировочный процесс шёл с учётом оптимизации технической подготовки и строился с учетом показателей технической подготовленности спортсменов в трёх ведущих качествах: «чувство пространственной ориентации», «чувство времени», «мышечно-суставное чувство», которые, в свою очередь, охватывают все технические элементы выстрела (изготовка, прицеливание, удержание, дыхание, нажим на спусковой крючок).

В ходе работы нами был проанализирован Областной календарь спортивных соревнований по пулевой стрельбе. За основной старт были взяты областные соревнования в мае 2015 г. Исходя из этого, был определен подготовительный период. Он включал в себя месяцы с января по апрель. Подготовительный (предсоревновательный) период – самый продолжительный в пулевой стрельбе. В этом периоде создаётся прочная функциональная база для приобретения спортивной формы. На тренировках ведется подготовка организма стрелка к эффективной соревновательной деятельности, развиваются специальные физические качества [5, с. 161].

Тренировка на этом этапе строилась так, чтобы обеспечить становление спортивной формы. Если на предыдущих этапах создавались ее предпосылки, то теперь они должны быть развиты и сведены воедино как гармонические компоненты оптимальной готовности стрелка к достижению поставленной цели. Важным моментом должно быть сохранение и поддержание высокого уровня общей и специальной физической подготовленности, что является одним из условий роста тренированности.

Состав общеподготовительных средств на подготовительном этапе значительно изменяется за счёт специально-подготовительных упражнений. С одной стороны, это позволяет поддерживать достигнутый уровень подготовленности, а с другой – создает оптимальные условия для развития специальной тренированности и облегчает формирование тонко специализированных взаимосвязей между компонентами спортивной формы [1; 3, с. 35–37; 4, с. 133; 6, с. 16].

Разработанный и внедряемый нами процесс оптимизации технической подготовки базировался:

− на многократном повторении отдельных технических элементов выстрела в непривычных условиях (недостаток времени, без контроля зрения и т. д.) и с использованием специальных устройств;

− использовании упражнений, направленных на тренировку временных характеристик стрельбы, таких, как темп, ритм и длительность частных и комплексных фаз выстрела и движений стрелка;

− коррекции и разработке элементов техники выстрела, с учётом морфологических особенностей каждого отдельного стрелка в экспериментальной группе;

– активизации внимания на внутренних ощущениях спортсменов, мысленной самооценке выполняемых действий.

Результативность процесса оптимизации технической подготовки отслеживалась с помощью практических тестов для определения уровня развития специальных качеств и технической подготовленности в целом.

По результатам тестирования можно сделать следующие выводы. Уровень развития мышечно-суставного чувства увеличился по сравнению с первоначальным, что подтверждается результатами математико-статистического анализа, в результате которого были обнаружены статистически значимые различия ($U_1 = 31$, при $p \leq 0,01$; $U_2 = 19$, при $p \leq 0,01$; $U_5 = 37$, при $p \leq 0,05$). В процессе подготовки спортсмены стали более точно определять пространственные характеристики выполняемых движений ($U_6 = 37$, при $p \leq 0,05$; $U_7 = 28$, при $p \leq 0,01$; $U_8 = 8,5$, при $p \leq 0,01$). Также спортсмены стали лучше определять временные промежутки, их действия во времени стали более стабильными ($U_{9.1} = 19,5$, при $p \leq 0,01$; $U_{9.2} = 34$, при $p \leq 0,05$; $U_{10} = 20$, при $p \leq 0,01$; $U_{11} = 38,5$, при $p \leq 0,05$; $U_{12} = 16$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, можно сделать вывод о том, что, благодаря оптимизации процесса подготовки, в целом уровень технической подготовленности спортсменов стал выше к концу предсоревновательного этапа. А также уровень их технической подготовленности значительно превосходит уровень подготовленности спортсменов, процесс подготовки которых стоился традиционным образом. Более подробно результаты этих исследований представлены в других работах автора.

Таким образом, задача оптимизации технической подготовки стрелков в учебно-тренировочном процессе детской спортивной школы решается, исходя из авторского подхода к пониманию элементов техники выстрела, за счет специфических тренировочных нагрузок и упражнений, направленных на развитие специальных качеств, таких, как мышечно-суставное чувство, чувство пространства и чувство времени, а также за счет самоанализа спортсменами выполняемых стрелковых действий.

Список литературы

1. Байдиченко Т.В. Техническая подготовленность стрелков из лука и методы ее совершенствования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 1989. 23 с.
2. Башкин В.М. Оптимизация тренировочного процесса на основе изменения функционального состояния нервно-мышечного аппарата спортсменов // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Сер. «Педагогика». СПб., 2011. № 129. С. 146–152.

3. Гибадуллин И.Г. Особенности стрелковой подготовки юных биатлонистов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 3. С. 35–37.
4. Золотарёв И.Б. Пулевая стрельба: учеб.-метод. Пособие. Стрелковый Союз России, М., 2011. 313 с.
5. Корх А.Я. Спортивная стрельба. М.: Физ. культура и спорт, 1987. 255 с.
6. Манханов З.С. Построение тренировочных нагрузок высококвалифицированных стрелков из лука с различным уровнем специальной физической подготовленности: дис. … канд. пед. наук: М., 2009. 104 с.
7. Насонова А.А. Пулевая стрельба: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва, училищ олимпийского резерва, школ высшего спортивного мастерства. М.: Сов. спорт, 2005. 204 с.
8. Осинцев С.А. Оптимизация тренировки на начальном этапе подготовки юных спортсменов в бодибилдинге: дис. ... канд. пед. наук: Челябинск, 2006. 203 с.
9. Павлов С.Е., Черенков Д.Р., Давыдов А.П., Павлов А.С. Пути оптимизации подготовки хоккеистов на примере эксперимента возможности развития специальных скоростных качеств в беге на коньках со старта у хоккеистов 16–19 лет // Актуальные проблемы восстановительной медицины: матер. 3-й обл. науч.-практ. конф. Челябинск. 2008. С. 113–116.

CONDITIONS AND CONTENT OF THE OPTIMIZATION PROCESS IN SHOOTING SPORTS

V.A. Pogodin

Vologda State University

The article is dedicated to the optimization of shooters' technical training. The author's approach to construction and optimization of the training in shooting are presented. The pedagogical conditions and key moments of the optimization process are shown. The aim of this research is to study the optimization of technical training in a training process of children's sports school. The results of my own research on imposing the process of optimization in children's sports school are given. The results of the success of the implemented optimization process of shooters' technical training are presented.

***Keywords**: optimization, technical training, shooting sports, the preparatory period, pre-contest period.*

Об авторе:

ПОГОДИН Виталий Александрович – аспирант, старший преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (160000, г. Вологда, ул. Ленина, д. 15), e-mail: vital-pogodin2008@yandex.ru

УДК 159.9:351.861(470.331)+614.84

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕРМИНАНТ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ДОЛЖНОСТНОГО СТАТУСА У СОТРУДНИКОВ РЕГИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ МЧС (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ)

А.Р. Григорян, О.В. Андреева

Тверской государственный технический университет

Представлены результаты исследования детерминант принятия решений сотрудниками регионального управления МЧС по Тверской области, влияющих на принятие решений в профессиональной деятельности – уровень рефлексивности, субъективного контроля, личностные факторы принятия решений (рациональность и склонность к риску), индивидуальный тип мышления. Выборку составили 3 группы испытуемых в зависимости от должностного статуса: офицеры руководящего состава Главного управления МЧС России по Тверской области; молодые офицеры – выпускники профильных ВУЗов МЧС России 2015 г. и пожарные-спасатели ФГКУ «Специализированная пожарно-спасательная часть федеральной противопожарной службы по Тверской области».

Ключевые слова: *профессиональная деятельность пожарных, принятие решений, рефлексивность, субъективный контроль, рациональность, готовность к риску, стиль мышления.*

В современных изменяющихся социоэкономических реалиях налицо актуальность и необходимость изучения взаимосвязи и взаимозависимости личностных особенностей профессионала и эффективности выполняемой им профессиональной деятельности. Высококвалифицированные специалисты-пожарные, работая в условиях чрезвычайной ситуации, оказываются под воздействием огромного количества стрессогенных факторов. Цена ошибки в таких случаях чрезвычайно высока. Необходимость быстро принимать решения, от которых могут зависеть жизни людей, работа в нестандартных условиях с ненормированным режимом работы и дефицитом информации являются спецификой работы специалистов экстремального профиля [4]. В профессиональной деятельности пожарных можно выделить два типа условий, при которых работа становится экстремальной: повседневная напряжённая деятельность, в которой опасность представлена как потенциально возможное событие и критические инциденты, при которых работники сталкиваются с человеческими жертвами и материальными потерями, с реальной опасностью для своей

жизни, здоровья или системы ценностей, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих.

Чрезвычайная ситуация всегда нарушает планы, выдёргивает из повседневного ритма. Для специалистов, имеющих опыт работы в условиях чрезвычайной ситуации, это обстоятельство не является травмирующим, тогда как для молодого специалиста это один из стрессовых факторов, негативно влияющим на эффективность трудовой деятельности и выполнение функциональных обязанностей. Исходя из этого целью нашей работы явилось проведение сравнительного исследования детерминант принятия решений в зависимости от должностного статуса – у выпускников, практически не имеющих опыта работы, опытных пожарных и руководителей регионального управления МЧС.

Принятие решений играет важную роль в осуществлении профессиональной деятельности пожарных. Принимать решение пожарным необходимо в изменённых (экстремальных) условиях трудовой деятельности. Пожарный-спасатель, принимая решение, должен быть заинтересован в решении двух значимых задач: рассмотреть все возможно существующие варианты решений и выбрать наилучшее из них. Цель принятия решений в профессиональной деятельности пожарных заключается в обеспечении регулирующего воздействия на целостную систему организации труда. Наиболее важным является выполнение профессиональной задачи и непосредственных обязанностей всеми исполнителями организационной системы. Принятие решения в профессиональной деятельности – творческая и ответственная исполнительская задача. Индивидуальными характеристиками, детерминирующими принятие решений в профессиональной деятельности, являются: интеллект, выступающий как основа для решения абстрактных и сложных проблем; уровень субъективного контроля и рефлексивность, уверенность в себе, уровень притязаний и высокая самооценка; рациональность и личностная готовность к риску [5, с. 10].

Уровень субъективного контроля мы понимаем, как способность субъекта контролировать себя и свое поведение, управлять им, брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг. Вслед за Т.В. Корниловой мы понимаем рациональность как личностное свойство самореализации, готовность к анализу постоянно расширяющегося поля информации, рефлексии своих решений и поступков в ситуации неопределенности, готовность войти в рисковую ситуацию [3, с. 131]. Рациональность – разумность, осмысленность поведения, а готовность к риску – это позитивная оценка личностью своего опыта, умения полагаться на себя без достаточной ориентировки в ситуации.

Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом [1, с. 362; 2, с. 48]. Рефлексивность является показателем становления субъектности и личности человека, одним из индикаторов эффективности профессональной деятельности, поскольку в этом акте происходит осмысление значений, понимание. Как механизм саморазвития личности рефлексия обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемных и рискованных ситуациях, в профессиональной деятельности. Мы полагаем, что формирование склонности к постоянной рефлексии, развитие рефлексивности как личностного и субъектного качества способствует успешному выполнению, организации и управлению профессиональной деятельностью, поскольку рефлексивность как индивидуальная характеристика личности связана с личностным потенциалом, потенциалом саморегуляции и самоопределения.

Эмпирическое исследование выполнено в ГУ МЧС России по Тверской области в 2015 г. В анкетировании приняли участие 30 мужчин – начальники отделов и управлений Главного управления в возрасте от 23 до 47 лет. Все – аттестованные сотрудники, офицеры, средний стаж службы – 39,3 года. 30 мужчин – пожарные-спасатели в возрасте от 23 до 43 лет. Все аттестованные сотрудники, младший начальствующий состав, средний стаж службы – 9,6 лет. 30 мужчин – выпускники профильных ВУЗов МЧС России, молодые офицеры в возрасте 22–23 года.

Психодиагностический инструментарий: 1) методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпова); 2) методика «Определение уровня субъективного контроля» (Дж. Роттера); 3) опросник «Личностные факторы принятия решений ЛФР-25» (Т.В. Корниловой); 4) методика «Творческий потенциал»; 5) методика «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громовой).

Результаты исследования. Исследование, направленное на определение уровня рефлексивности, выявило у пожарных-спасателей уровень рефлексивности чуть ниже (110,1), чем у группы руководителей (123,6) и выпускников ВУЗов МЧС России (123,0). Это может свидетельствовать о том, что офицерам МЧС в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с высокой ответственностью, свойственно более тщательно анализировать свои решения и поступки. Пожарным же, в связи с тем, что их работа часто проходит в экстремальных условиях и связана с риском для жизни, свойственно чаще принимать решения в сжатые сроки, в основном руководствуясь приказами руководителя тушения пожара.

Исследование уровня субъективного контроля личности у офицеров МЧС, как и у руководителей, так и у выпускников, в целом демонстрирует достаточно высокий уровень общей интернальности. Респонденты склонны рассчитывать на свои силы при решении жизненных проблем и поэтому склонны приписывать причины жизненных событий собственной личности, а не стечению обстоятельств или влиянию других людей. Они обнаруживают внутренний контроль как над положительными, так и над отрицательными событиями своей жизни. Считают достигнутые в жизни успехи результатом собственных качеств и проявленной активности, а в своих неудачах склонны винить только самих себя.

При этом локус сферы ответственности руководителей Главного управления сконцентрирован в области достижений и неудач (7,1 стенов), а также в области межличностных отношений (7,9 стенов). Это закономерно, поскольку ведущей деятельностью является руководящая деятельность. Профессионально важными качествами для руководителя являются такие эмоционально-волевые качества, как честолюбие, стремление к успеху, восприятие неудачи как стимула к действию, решительность, настойчивость, самостоятельность, ответственность, а также инициативность, общительность, коммуникабельность, способность влиять на людей, изменять их поведение в соответствии с задачами управления.

Пожарные же демонстрируют общий уровень субъективного контроля значительно ниже, чем руководители и выпускники ВУЗов МЧС. Они чаще прибегают к экстернальному типу контроля над значимыми для себя событиями. Им свойственно полагать, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случайностей, других людей, стечением обстоятельств.

Исследование, направленное на определение личностных факторов принятия решений у сотрудников МЧС, выявило, что самый высокий среднегрупповой уровень по шкале *рациональность* оказался у руководителей – 8,86 баллов. Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о выраженности у руководителей рациональности в принятии решений, а именно готовности обдумывать свои поступки и действовать, по возможности, при более полной ориентировке в ситуации.

Несколько ниже групповой показатель рациональности у пожарных-спасателей – 7,77 балла. Это указывает на то, что пожарные менее рациональны в принятии решений, чем их руководители. Им не свойственно, в отличие от руководителей, долго обдумывать свои поступки, поэтому они более импульсивны в своих действиях.

Ниже всех групповой показатель рациональности у выпускников ВУЗов МЧС – 7,27 баллов. Такой результат мог получиться из-за того, что обследуемые – это достаточно молодые люди, их возраст

значительно ниже других групп обследуемых. И им в силу возраста не приходилось еще самостоятельно принимать важные решения, не обращаясь при этом за помощью к родителям, педагогам или вышестоящим руководителям.

По шкале *готовность к риску* выявилась та же закономерность, что и по шкале *рациональность*. Более высокие по трем группам показатели демонстрируют руководители – 3,63 балла, затем пожарные-спасатели – 1,74 балла, и ниже всех готовность к риску у выпускников МЧС – 1,54 балла.

Таким образом, согласно результатам проведенного исследования, все группы испытуемых в целом демонстрируют высокий уровень рациональности и низкий уровень готовности к риску. Испытуемые не склонны к необоснованному риску в принятии решений.

Исследование, направленное на определение *творческого потенциала* у сотрудников МЧС России по Тверской области, выявило следующие результаты: выше всех среднегрупповой показатель творческого потенциала оказался у выпускников ВУЗов МЧС, результат равен 42,9 балла. У руководителей по шкале творческий потенциал среднегрупповой результат равен 42,3 балла. У пожарных-спасателей – 40,3 балла.

Таким образом, исследование, направленное на определение творческого потенциала у сотрудников МЧС России по Тверской области выявило у всех трех групп исследуемых средний уровень творческого потенциала. Исследование также выявило, что выше всех показатели по шкале *творческий потенциал* у выпускников ВУЗов МЧС, ниже всех эти показатели у пожарных-спасателей. Это может свидетельствовать о том, что все обследуемые обладают теми качествами, которые позволяют использовать творчество, но в силу специфики профессиональной деятельности, связанной с высокой ответственностью, необходимостью подчиняться приказам вышестоящего руководства, не имеют возможности проявить себя творчески. Им приходиться исключать творчество в работе и использовать свой творческий потенциал во внеслужебное время.

Исследование, направленное на определение *индивидуальных особенностей мышления* у сотрудников МЧС по Тверской области, выявило следующую картину:

Синтетический стиль мышления (С). Самый высокий групповой результат по данной шкале показали пожарные-спасатели, их результат равен 62,12 балла. Затем идут выпускники ВУЗов МЧС с результатом 55,9 баллов. Ниже всех показатели по этой шкале у руководителей – 54,0 балла.

Люди, которые предпочитают синтетический стиль мышления, в большинстве своем теоретики, они любят формулировать теории,

интегрировать противоположные идеи и взгляды, любят перемены, пытаются найти принципиально новое решение, создать что-то новое.

Идеалистический стиль мышления (И). Выше всех показатели по данной шкале демонстрируют пожарные-спасатели, их результат равен 57,29 баллов. У руководителей результат чуть ниже и равен 56,33 балла. Выпускники еще реже пользуются этим стилем мышления, результат – 55,63 балла.

Прагматический стиль мышления (П). Чаще всего данный стиль мышления используют руководители, их результат равен 52,06 балла. Реже этим стилем мышления пользуются выпускники, их результат – 51,0 балл. Еще реже прагматический стиль мышления используют пожарные-спасатели, результат – 48,32 балла.

Аналитический стиль мышления (А). Предпочтение данному стилю мышления из всех других стилей отдают руководители, результат – 56,60 баллов. Результат выпускников ВУЗов по предпочтению аналитического стиля мышления равен 56,09 баллов. Самый низкий показатель по применению аналитического стиля мышления у пожарных-спасателей – 47,80 баллов. Можно даже сказать, что они данным стилем умеренно пренебрегают.

Реалистический стиль мышления (Р). Самые высокие показатели по данной шкале у пожарных-спасателей, их результат равен 54,45 баллов. Следом за ними идут выпускники ВУЗов с результатом 52,27 баллов. Ниже всех результаты по шкале *реалистический стиль мышления* у руководителей – 50,33 балла.

Таким образом, исследование показало, что руководители ГУ и выпускники ВУЗов МЧС предпочитают при решении вопросов чаще прибегать к аналитическому стилю мышления. В отличие от них пожарные-спасатели предпочитают чаще использовать синтетический стиль мышления, а аналитическим стилем мышления даже умеренно пренебрегают. Такие результаты подтверждаются тем, что на офицерах-руководителях лежит основная ответственность за принятые решения и выполнение поставленных задач, поэтому они чаще других используют аналитический стиль мышления, так как ориентированы на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями. К принятию решений они подходят рационально.

Список литературы

1. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 360–381.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

3. Корнилова Т.П. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
4. Федосеев А.А. Психологические условия эффективной деятельности руководителя спасательно-пожарного формирования при ликвидации чрезвычайных ситуаций: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2006. 321 с.
5. Филиппченкова С.И., Подолько Е.О., Тягунов А.А. Ответственность в проекции личностного потенциала // Новое в психолого-педагогических исследованиях: науч.-практ. журн. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2012. № 3. С. 7–16.
6. Филиппченкова С.И., Тягунов А.А., Евстифеева Е.А. Психологические экспликации рефлексивности в практике профессионального образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях: М.: МПСИ, 2012. № 2. С. 32–38.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс,1997. 607 с.

COMPARATIVE RESEARCH THE DECISION-MAKING DETERMINANT DEPENDING ON THE OFFICIAL STATUS AT EMPLOYEES OF REGIONAL GOVERNMENT OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS (ON THE EXAMPLE OF THE TVER REGION)

A.R. Grigoryan, O.V. Andreyeva

Tver state technical university

Results of research decision-making determinant by employees of regional government of the Ministry of Emergency Situations across the Tver region influencing decision-making in professional activity – the level of reflexivity, subjective control, personal factors of decision-making (rationality and tendency to risk), individual type of thinking are presented in article. Selection was made by 3 groups of examinees depending on the official status: officers of an administrative board of the Head department of the Ministry of Emergency Measures of Russia across the Tver region; young officers-university graduates of Emercom of Russia of 2015 and fire rescuers of FGKU «Specialized Rescue and Fire Fighting Part of a Federal Fire Service across the Tver Region».
Keywords: *professional activity of firefighters, decision-making, reflexivity, subjective control, rationality, readiness for risk, style of thinking.*

Об авторах:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, д. 22), e-mail: grigoryan_112@mail.ru

АНДРЕЕВА Ольга Викторовна – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, д. 22), e-mail: andreeva_olga1971@bk.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. № 1. С. 177-183

УДК 378.635.5

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С КУРСАНТАМИ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВОЕННОГО ВУЗА

А.А. Зарипов

Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Обоснована необходимость развивающих, активизирующих методов обучения, обеспечивающих зарождение познавательных мотивов, интереса к самостоятельной работе курсантов в высших учебных заведениях. Рассмотрено понятие специального методического пособия. Изложены различные методики подачи учебного материала, произведен анализ структуры методических пособий. Особое внимание уделяется технологиям индивидуальной работы с курсантами по специальным методическим пособиям. Представлены результаты внедрения в образовательный процесс военных образовательных организациях высшего образования внутренних войск МВД России специальных методических пособий. Даны рекомендации по дальнейшему использованию методических пособий.

Ключевые слова: *специальное методическое пособие, индивидуальная работа, методики подачи учебного материала.*

В современных условиях трудно представить себе командира, выполняющего любой приказ, распоряжение, указание без профессионального отношения к делу. Поэтому в число первоочередных задач по подготовке офицерских кадров входит формирование личности, обладающей самостоятельностью в принятии нестандартных решений и претворении их в жизнь. Однако сложившаяся система проведения занятий в военных образовательных организациях высшего образования внутренних войск МВД России не в полной мере отвечает современным требованиям и нуждается в корректировке.

Одним из основных направлений исследований проблем подготовки военных кадров на современном этапе является активизация образовательного процесса, т. е. поиск форм и методов обучения, наиболее полно обеспечивающих формирование личности военного специалиста, способного ставить и решать новые профессиональные и тактические задачи [2, с. 65].

Теория и практика обучения, результаты научных исследований А.И. Бельского, В.И. Гонца, Ю.А. Гайдунко, А.Е. Красноштанова,

А.Г. Куличенко, В.А. Никифорова, В.А. Рябикина свидетельствуют, что для этого в образовательном процессе необходимо создавать соответствующие условия. Вот почему в военных образовательных организациях высшего образования внутренних войск МВД России происходит постепенный переход от преимущественно регламентирующих, контролирующих форм и методов обучения к развивающим, активизирующим, обеспечивающим зарождение познавательных мотивов, интереса курсанта к самостоятельной работе. Широкими возможностями в этом плане обладают специальные методические пособия.

Вопрос о специальном методическом пособии возник в связи с организацией аудиторных занятий для индивидуальных занятий (консультаций) с курсантами военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России.

Рассматривая в качестве предмета исследования технологию индивидуальной работы с курсантами по специальным методическим пособиям, логично уточнить термин специального методического пособия.

Специальное методическое пособие – учебно-методическое издание, содержащее теоретические сведения по учебной дисциплине (или ее разделу), а также материалы по методике самостоятельного изучения данной учебной дисциплины с использованием различных практических форм закрепления знаний [3].

Усвоение учебного материала наряду с различными способами его подачи обязательно включает этап самостоятельной работы курсанта. Универсальным учебным пособием для самостоятельной работы является книга. Однако применение книги для индивидуальной работы (в виде учебников, учебных пособий, текстов лекций, методических указаний и т.д.) имеет и существенные недостатки. В книгах отсутствуют указания на технологию работы с ней с целью наиболее рационального усвоения материала. К тому же материал лекционного курса (за редким исключением) не содержится в одном учебнике. Это вынуждает при индивидуальной работе использовать несколько книг, что связано с вполне понятными организационными трудностями, а иногда и просто невозможно (материалы журнальных статей и т.д.) [1, с. 45].

Разработанная структура специального методического пособия пригодна как для индивидуальной работы с курсантами, так и для самостоятельной работы.

Отличия специального от обычного методического пособия сводятся к следующему:

1. Данное учебное пособие содержит весь теоретический учебный материал по дисциплине (а не отдельные его разделы),

разбитый на темы. Объем же его не значительно превышает объем обычного курсантского конспекта (не более 10–12 машинописных листов).

2. Формулы и рисунки отделены от текстового материала и вынесены либо в отдельную брошюру, либо так соединены с текстом, чтобы в развороте одновременно можно было открыть любую страницу с тестом и любую страницу с формулами. Нумерация рисунков и формул производится в пределах одной темы.

3. В конце каждой темы указана литература и вопросы для самопроверки.

В начале пособия даются рекомендации для самостоятельной работы курсантов при изучении учебного материала:

а) чтение текста с обращением к рисункам и формулам согласно ссылкам;

б) связное воспроизведение материала темы при использовании только рисунков и формул;

в) ответы на контрольные вопросы по теме с воспроизведением необходимых формул и рисунков.

Такие рекомендации полезны для курсантов первого курса, которые еще не имеют требуемого навыка работы с научной литературой. Само пособие является примером составления опорного конспекта при самостоятельной работе с литературой.

Специальное учебное пособие для индивидуальной работы с курсантами было опробовано при изучении дисциплины «Связь» объемом 40 часов групповых занятий.

Чтобы лучше оценить роль нового пособия, для разных разделов изучения дисциплины применялись различные методики подачи материала. Всего опробовано четыре методики.

Первая методика. Проводилось традиционное групповое занятие. Курсанты не получали какого-либо методического пособия, тема занятия также предварительно не сообщалась. Во время занятия курсанты вели обычный конспект.

Такой способ подачи материала хорошо методически отработан и широко распространен, но не лишен и недостатков. Последовательность, скорость подачи материала в этом случае выбирает преподаватель. При этом он сам вынужден при доведении учебного материала приспосабливаться к среднему по способностям и подготовке курсанту. В невыгодном положении оказываются хорошо подготовленные курсанты, которым материал занятия становится скучным, и слабо подготовленным, которые очень скоро перестают понимать излагаемый материал.

Вторая методика. Каждый курсант предварительно получал тексты учебного материала, но не получал рисунки и схемы.

Преподаватель при проведении занятия воспроизводил недостающий материал на доске, сохраняя необходимую нумерацию, которая совпадает со ссылками в тексте. Практически на занятии разбирался обычный теоретический материал, но курсанты в свой конспект вносили только схемы и рисунки. Они больше слушали. Ожидалось, что применение этой методики позволит увеличить скорость подачи материала, но на практике ускорения не получилось, так как «использование» при большом количестве схем оказалось существенным тормозом. К тому же соблюдение принятой в ссылках текста нумерации схем заставляет проводить занятие «по конспекту».

Третья методика. Курсанты получали учебное пособие полностью (тексты, рисунки, схемы) и задание на самостоятельную проработку материала. Теоретический учебный материал не доводился.

Четвертая методика. Каждый курсант получал полностью готовое учебное пособие новой структуры. Теоретический учебный материал «читался» преподавателем, а не «изображался» на доске. При этом использовались готовые и пронумерованные рисунки и схемы пособия. Практически занятие превращается в комментарий готового конспекта и ответы на вопросы.

Применение четырех указанных методик в течение двух лет дает возможность сделать некоторые выводы и посмотреть на них как глазами преподавателя, так и глазами курсанта.

Применение первой методики, с точки зрения преподавателя, позволяет подавать материал постепенно и осуществлять подготовку к занятиям в традиционной мере (порциями). Она проста и не требует предварительных дополнительных затрат.

Три другие методики связаны с довольно трудоемкой предварительной работой по подготовке материала. Требуется структурировать весь теоретический учебный материал, изготовить рисунки, схемы. Все это подготовить в необходимом количестве экземпляров, чтобы каждый курсант имел полностью готовый индивидуальный конспект.

Третья методика практически исключает личное общение преподавателя и курсанта при изучении материала и тождественна дистанционной форме обучения.

Об особенностях второй методики говорилось выше, а четвертая представляет наибольшую свободу для преподавателя в форме подачи материала. Наряду с простым комментарием уже заготовленных схем и рисунков можно использовать доску, мультимедийное оборудование и т. д., если в этом есть необходимость.

Чтобы узнать мнение курсантов, было проведено два опроса с интервалом в один год, на которых курсанты ранжировали каждую методику по предпочтительности применения. Наиболее

предпочтительная методика ставилась на первое, а наименее – на последнее место. Результаты опросов обрабатывались и методики распределялись по сумме набранных мест.

Оба опроса дали одинаковые результаты, несмотря на то, что проводились они в разное время и на разных курсах. На первое место курсанты поставили четвертую методику, на второе – вторую, на третье – третью и на четвертое – первую, отдав предпочтение индивидуальной работе по специальным методическим пособиям (рис. 1).

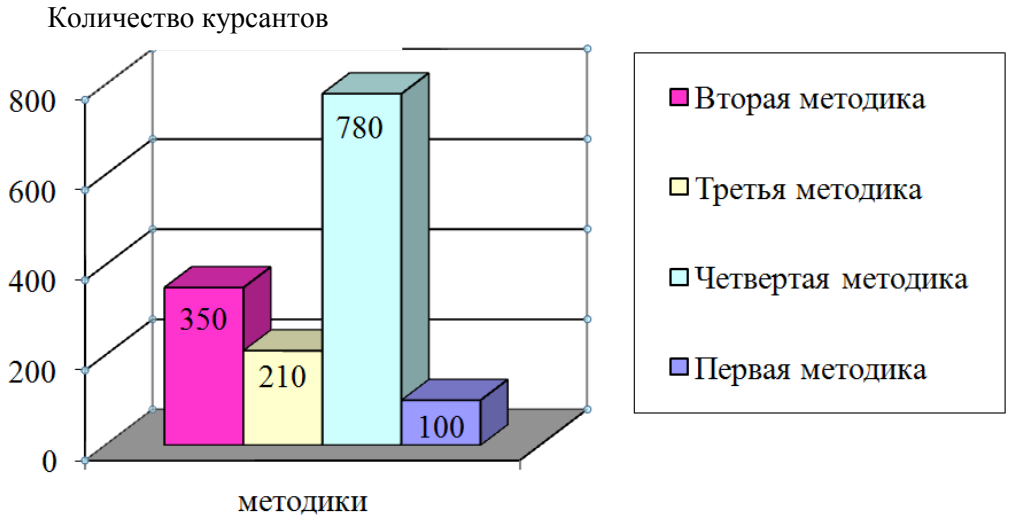
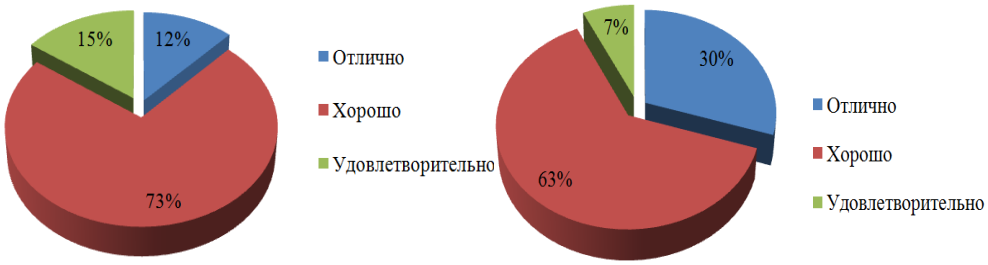


Рис. 1. Рейтинг методик, выбранных курсантами Новосибирского военного института внутренних войск МВД России

По итогам работы можно сделать сравнение специальных методических пособий с традиционными «теоретическими учебными материалами» в плане их применения для индивидуальной работы с курсантами. Из положительных моментов можно отметить следующее: курсанты имеют опорные конспекты, представляют весь объем материала и сами выбирают темп его изучения. Наиболее подготовленным предоставляется возможность освоить дисциплину быстрее за счет увеличения затрат времени на самостоятельную работу. Экономится примерно 20–25 % учебного времени, что позволяет увеличить объем изучаемого материала и легче проводить текущий контроль.

Практически в часы занятий удавалось проводить два промежуточных зачета (в середине и конце семестра). Это позволяло уже к началу экзаменационной сессии принять у 40–50 % курсантов зачеты с оценкой «хорошо» и «отлично». Остальные курсанты сдавали зачеты во время сессии, и качественная успеваемость была выше (рис. 2).



2013/2014 уч. год 2014/2015 уч. год

Рис. 2. Анализ результатов промежуточной аттестации по дисциплине «Связь» в 2013/2014, 2014/2015 учебных годах с использованием специальных методических пособий

Следует отметить, что существует два серьезных препятствия для внедрения предлагаемой технологии индивидуальной работы с курсантами по специальным методическим пособиям. Первое заключается в увеличении затрат (как материальных, так и временных) на разработку, издание и тиражирование конспекта по дисциплине. Вторым препятствием могут выступить и ограниченные возможности полиграфической базы высшего учебного заведения.

Относительно первого препятствия следует заметить, что предлагаемое пособие представляет собой краткий конспект, лишь незначительно превышающий по объему конспект курсантский. Специальное пособие не исключает использование обычной литературы при самостоятельной работе курсантов, наоборот, предполагает такое использование, и в конце каждой темы есть ссылка на литературу. Поэтому конспект не должен повторять учебник, а лишь содержать краткое изложение вопроса в версии преподавателя. Второе препятствие можно преодолеть, оснащая множительной техникой как типографию учебного заведения, так и кафедры.

Список литературы

1. Лавров В.Я. Новые разделы курса теоретической электротехники и методики их внедрения в учебный процесс // Новые технологии обучения и гуманитаризация в техническом вузе в современных условиях: сб. ст. СПб, 2013 54 с.
2. Немчинов В.А. Педагогические пути повышения эффективности военно-технической подготовки курантов вузов Министерства обороны Российской Федерации: дис. … канд. пед. наук. М.: Изд-во воен. ун-та, 2009.
3. ГОСТ 7.60-2003 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. М.: Изд-во стандартов, 2003. 75 с.

THE INDIVIDUAL WORK WITH THE STUDENTS AS AN ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITION OF OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF MILITARY ACADEMIES

A.A. Zaripov

Kemerovo state University of culture and arts

The nessessity of the developing, active teaching methods are considered. These wich methods provide the development of cognitive motivation and the interest to the individual work of cadets in military academies are described. The attention is paid to the different methods of teaching and the analysis of the text-book structure. The special text-book in military academies are considered. The recommendations to the use of the text-book are given. This work deals with the concept of methodological manuel. The different approaches and individual pedagogical technologies using the methodological materiels are considered.

***Keywords**: special text-book, methods of teaching, methodological manuel, individual work, pedagogical approaches.*

Об авторе:

ЗАРИПОВ Андрей Алексеевич – старший преподаватель кафедры Обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, соискатель по научной специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств» (630005, г. Новосибирск ул. Гоголя, 39а-99) andrelecs@mail.ru

УДК 372.879.6

МОТИВАЦИЯ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Осипов

Тольяттинский государственный университет

Рассматривается проблема повышения мотивации к здоровому образу жизни, а именно к занятиям физической культурой и спортом учащихся старших классов. Определена классификация побуждающих мотивов к физкультурно-спортивной деятельности и выделен оптимальный мотивационный комплекс и факторы, понижающие мотивацию.
Ключевые слова: *здоровый образ жизни, мотивация, побуждающие мотивы, физическая культура, личностный интерес.*

Формирование здорового образа жизни Правительство Российской Федерации определило как одно из приоритетных направлений модернизации образования, которое заключается в мотивировании подрастающего поколения к здоровому образу жизни в течение всей жизнедеятельности. Занятия физической культурой и спортом являются основным компонентом здорового образа жизни, так как именно систематические занятия физкультурой и спортом способствуют сохранению и укреплению здоровья человека.

Отношение учащихся к физической культуре и спорту – одна из основных социально-педагогических проблем. Решение этой задачи должны рассматриваться с позиций – личностно значимая и общественно необходимая. Многие авторы (Ю.И. Евсеев, 2005; Е.П. Ильин, 2003) свидетельствуют о том, что физкультурно-спортивная деятельность еще не стала для учащихся потребностью, не превратилась в личностный интерес, а значит, не появилась мотивация к здоровому образу жизни [3, с. 116–118; 4, с. 264].

У каждого педагога возникает проблема формирования у обучаемых положительной мотивации к своему предмету. Для решения этой проблемы используются различные приемы: активные формы обучения, замена реальной отметки действий учеников немного завышенной потенциальной, использование игровых моментов, интересной информации и т. д. Эти приемы способствуют формированию кратковременной и неустойчивой мотивации у учащихся, а объясняется это тем, что усилия педагога направлены на поиск внешних мотивов, непосредственно не связанных с учебным предметом [2, с. 58].

Познавательные мотивы являются основными в учебной деятельности, они актуализируются при личной значимости для

школьников содержания предмета. Физкультурно-спортивная деятельность будет иметь значимость в связи с ее возможностями самореализации в будущей семейной и профессиональной жизни. Этому способствует осознание положительных влияний физических упражнений на здоровье человека.

Мотивированное поведение человека – результат действия факторов ситуационного и личностного. Личностный фактор – мотивационное поведение человека, личности. Ситуационный фактор – внешние условия, окружающие. Рассуждая о внешних факторах, делается анализ интерпретации и оценки личностью всех аспектов поведения, а не объективных параметров внешней среды. Человек совершает поступки так, как он интерпретирует и оценивает окружающую реальность. Роль мотивационного поведения человека сводится к участию в формировании познавательных оценочных схем, с помощью них человек объясняет ситуацию. Результатом этой интерпретации являются последующие действия [1].

Внутренняя мотивация индивидуальна, порождается конкретной предметной деятельностью и связана с конкретной учебной дисциплиной и ее содержанием. Для формирования положительной мотивации к физкультурно-спортивной деятельности важно учитывать индивидуальные особенности и личностный интерес учащихся.

Известно, что динамика мотивации физкультурно-спортивной деятельности имеет стадии генерализации, стабилизации, дифференциации и инволюции.

Первая стадия характеризуется меньшей разборчивостью при выборе физкультурно-спортивной деятельности, непосредственностью и эмоциональностью окраски, распыленностью спортивных интересов.

Стадия дифференциации характеризуется наличием основных мотивов физкультурно-спортивной деятельности, среди которых мотивы соперничества, самоутверждения побеждают желание удовлетворения потребности в движении. На этой стадии желание заниматься физической культурой зависит от роста результатов.

На стадии стабилизации главенствует мотив соревновательный и самоутверждения, что связано со стремлением удержать высокую результативность физкультурно-спортивной деятельности.

На последней стадии наблюдается инволюция мотивационной структуры, связанная с постепенным снижением результативности. На стадии инволюции мотивационная структура изменяется: мотивы достижения результатов, соревнования отходят на задний план, а в лидеры выходит мотив занятий физической культурой и спортом ради самой деятельности.

В результате анализа теоретических исследований мотивации учащихся к урокам физической культуры мы пришли к выводу, что она

связана с внутренними мотивами перспективы и удовлетворения процесса деятельности, а также с внешними мотивами, основанными на результатах деятельности, и с отсутствием внешних отрицательных мотивов [1].

Причины снижения мотивации учащихся к занятиям физкультурой связаны с недостаточной материально-технической базой учебных заведений, с несоответствием учебной программы и потребностью учащихся, личностного интереса и содержания урока, с недостаточной информированностью старшеклассников о конкретной пользе упражнений и способе их применения в повседневной жизни, с высоким уровнем тревожности из-за страха перед неудачей.

Также существуют факторы, которые понижают мотивацию учащихся к урокам физической культуры (низкая отметка, страх перед насмешками одноклассников).

Выделяют три группы факторов, способствующих понижению уровня мотивации к урокам физкультуры:

- перед уроком физической культуры (взаимодействие и поведение учащихся в раздевалке);
- на уроке физической культуры (взаимодействие учеников между собой при решении учебных задач и выполнении команд, возможность использования спортивных снарядов не по назначению);
- после урока физической культуры (взаимодействие и поведение учащихся в раздевалке, переживание обучающимися результатов урока).

Таким образом, для успешного повышения уровня мотивации к занятиям физической культурой и спортом оптимальным мотивационным комплексом является:

ВМ > или = ВПМ> ВОМ,

где ВМ – внутренняя мотивация,

ВПМ – внешняя положительная мотивация,

ВОМ – внешняя отрицательная мотивация.

Внутренняя мотивация должна соответствовать или быть выше внешней положительной мотивации и значительно преобладать над внешней отрицательной мотивацией.

Такое соотношение видов мотивации позволяет успешно решать задачи по повышению уровня мотивации к занятиям физической культурой и спортом в общеобразовательных организациях.

Список литературы

1. Агапов А.М., Михайлов М.В., Новиков Г.А. Внутренняя мотивация как фактор безопасности труда в условиях неявных рисков для здоровья человека [Электронный ресурс]. URL: http://www.atomic-energy.ru/articles/2012/07/23/35004
2. Ахметжанова Г.В. Технологии формирования позитивной мотивации школьников к педагогической профессии: дис. … канд. пед. наук. Тольятти, 1997. 189 с.
3. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 382 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

MOTIVATION TO PHYSICAL-SPORT ACTIVITY

A.N. Osipov

Togliatti state University, Togliatti

In the article the problem of increase of motivation for a healthy lifestyle, namely physical education and sport high school students. Defined classification of inducements to physical activity and selected the optimal motivational complex and the factors decreasing motivation .

***Keywords**: healthy lifestyle, motivation, motivations, physical education, personal interest.*

Об авторе:

ОСИПОВ Алексей Николаевич – студент аспирантуры, кафедра педагогики и методик преподавания ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445000, г. Тольятти ул. Беларусская, д. 14), e-mail: qwerty7772@yandex.ru

УДК 159.942:316.6

СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ В КОНТЕКСТЕ ПРИНЯТИЯ БЕРЕМЕННЫМИ ЖЕНЩИНАМИ РЕШЕНИЯ В ПОЛЬЗУ МЕДИЦИНСКОГО АБОРТА

В.И. Якухина

Ивановский государственный университет

Рассматриваются основные социальные страхи и степень их значимости в принятии решения о медицинском аборте. Представлены результаты эмпирического изучения на основе специально разработанной анкеты, опросника социальной тревоги и социофобии, диагностики межличностных отношений, смысложизненных ориентаций и самооценки личности беременных женщин, решившихся на медицинский аборт. Автор приходит к выводу о том, что социальные страхи и индивидуальные особенности личности непосредственно влияют на принятие решения в пользу аборта. Обосновывается необходимость специальной психологической работы с беременными женщинами для сокращения количества медицинских абортов.

Ключевые слова: *классификация страхов, понятие «страх», социальные страхи, основные принципы в подходе к классификации страхов, генерализованный страх, страхи, свойственные беременным женщинам, незапланированная (нежеланная) беременность, медицинский аборт.*

Медицинский аборт в Российской Федерации продолжает сохранять ведущее место в регуляции рождаемости, оставаясь при этом большой медико-социальной проблемой. Несмотря на разнообразие классификаций страхов и обширность их эмпирического исследования, вопрос о влиянии социальных страхов на принятие решения беременными женщинами в пользу медицинского аборта изучен недостаточно.

Важнейшей задачей исследований в данном контексте является, на наш взгляд, выявление основных социальных страхов и определение степени их значимости в принятии решения о медицинском аборте.

Тема человеческих страхов всегда была актуальной у многих исследователей. И это не случайно, так как каждый из нас в своей жизни так или иначе встречается и вынужден преодолевать различные виды страхов. Однако при анализе научной и справочной литературы не обнаруживается ни однозначного определения понятия «страх», ни единой классификации их.

Ч. Дарвин рассуждает о врожденных предпосылках страха и о социальной и оборонительной его форме и функции [3, с. 286–288]. У. Джеймс, У. МакДаугалл, С. Томкинс представляют страх как эмоцию, связанную с реакцией на внешнюю угрозу, сопровождаемую чувством незащищенности и неуверенности в собственной безопасности [10, с. 9]. Вероятно, для выживания нашим древним предкам было необходимо врожденное чувство опасности, которое помогало им распознать угрозу и быстро принять верное решение: спасаться бегством или сражаться. Современному человеку также свойственно испытывать инстинктивное проявление страха, особенно в экстремальных ситуациях и незнакомой обстановке.

Н.А. Бердяев считает: «Страх лежит в основе жизни этого мира. Нужно различать страх животный, связанный с низшими состояниями жизни, и страх духовный, связанный с высшими состояниями. Психологически страх есть всегда страх перед страданием» [1, с. 35–37].

Приведём одно из распространенных в настоящий момент определений страха: «Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности. В отличие от боли и других видов страдания, вызываемых реальным действием опасных для существования факторов, страх возникает при их предвосхищении. Диапазон оттенков страха: опасение, боязнь, испуг, ужас» [11].

Следовательно, можно сказать, что страх — это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия.

Так как человек является существом социальным, можно утверждать, что страх у него чаще всего возникает в ситуациях предвосхищения опасности, препятствующей достижению поставленных целей, и сопровождается ощущением беспомощности.

Вероятно, и женщины в сложной для них ситуации нежеланной беременности и готовности ее прервать ощущают чувство страха из-за возможного разрушения определённых жизненных планов и отсутствия поддержки близких.

Наиболее распространённым в настоящее время в изучении страхов является подход, исходящий из причин и среды возникновения. В нашем исследовании как раз и затрагиваются как причины, так и среда появления социальных страхов.

Классификацию страхов по среде возникновения представляет, например, психотерапевт А.И. Захаров, который считает, что все страхи можно разделить на две большие группы: природные и социальные [4, с. 90]. В. Цыбульский и С. Торлецкий выделяют три формы страха:

социальные, природные, мистические [12, с. 17]. К. Изард делит страхи на внешние, связанные с внешними процессами и событиями, и на внутренние, т. е. представления индивидом опасности при воспоминании или предвидении [6, с. 294–296].

Рассмотрим иные классификации по причине и среде возникновения страхов. Одна из них представлена, например, в работах психиатра Б.Д. Карвасарского (классификация по «фабуле страха»). У него первая группа страхов связана с боязнью пространства в различных ее формах; ко второй относятся социофобии, связанные с общественной жизнью; к третьей группе – нозофобии, т.е. страхи заболеть, заразиться; четвертую группу образует страх смерти; пятую – сексуальные страхи; шестая представлена страхом нанести вред себе или близким; седьмая – «контрастными» фобиями, например страхом громкого произнесения нецензурных слов в обществе человека воспитанного. И, наконец, к последней, восьмой группе страхов, относятся фобофобии, т.е. страхи боязни чего-либо [7, с. 26–32].

В Международной классификации психических заболеваний (МКБ-10) патологические формы страха выстраиваются следующим образом:

F40. Тревожно-фобические расстройства
F40.00. Агорафобия без панического расстройства
F40.01. Агорафобия с паническим расстройством
F40.1. Социальная фобия
F40.2. Специфические (изолированные) фобии
F41. Другие тревожные расстройства
F41.0. Паническое расстройство
F41.1. Генерализованное тревожное расстройство
F41.2. Смешанное тревожное и депрессивное расстройство
F42. Обсессивно-копмульсивное расстройство [8, с. 53–57].

Ещё одна классификация страхов по причине возникновения объединяет, например, таких исследователей, как: А.С. Зобов и Дж. Вольпе. Первый из них опасности, вызывающие страх, разделил на три группы: 1) реальные, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности; 2) мнимые, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые ею как угроза благополучию; 3) престижные, угрожающие поколебать авторитет личности в группе [5, с. 16].

В большинстве вышеизложенных классификаций присутствуют социальные страхи. Дж. Вольпе в середине XX в. изучил немалое количество различных социальных страхов и выделил часто встречающиеся из них: страх критики; страх быть отвергнутым; страх оказаться в центре внимания; страх показаться неполноценным; страх

начальства; страх новых ситуаций; страх предъявлять претензии; страх не суметь отказать в требовании; страх сказать «нет» [2, с. 255–272].

Но человек редко испытывает боязнь чего-то одного, поэтому большинство социальных страхов имеют комплексный характер. Кроме того, они легко распространяются на смежные социальные ситуации и схожие социальные объекты.

Опираясь на изученную научную литературу, считаем, что все страхи следует разделить на внутренние и внешние. К подразделу внутренних следует, полагаю, отнести всеобъемлющие страхи.

К **внутренним страхам** относятся *биологические врожденные страхи*, основанные на инстинктах, например: пространственные страхи, нозофобии, страх смерти, страх животных и насекомых, страх стихий, сексуальные страхи и т. п. Данные страхи затрагивают физиологическую составляющую индивида и могут проявляться дрожью, мышечным напряжением, потоотделением, сердцебиением, сухостью во рту, тошнотой и т. д. Под **всеобъемлющими страхами** мы подразумеваем *генерализованные страхи*, которые не распространяются на определенную ситуацию в окружающем мире, сопровождаясь тем не менее напряжением, озабоченностью и страхом перед повседневными событиями и проблемами. Они касаются как физиологической, так и психологической составляющей индивида, характеризуясь преувеличенной тревогой и беспокойством, которые доминируют в большей части повседневной жизни и ведут к значительному ограничению качества жизни и к сдерживанию социальной реализации человека.

К **внешним страхам** следует отнести *социальные страхи*, которые развиваются в случае нарушения взаимодействия с ближайшим социумом. Они основываются на неуверенности личности в собственных возможностях и способностях, идеализации общественного мнения. При этом формируется заниженная самооценка, нередко развивается депрессия. Эти симптомы ограничиваются ситуациями, перед которыми испытывается страх или терзают мысли о них. Ситуаций подобного рода стараются избегать, тяжело переживая и неразумно преувеличивая их значимость. Таким образом, социальные страхи затрагивают психологическую составляющую индивида. Они проявляются в основном в юности и могут пониматься как следствие нарушений в процессе личностного развития [8, с. 53–57; 13, с. 164–166, 171–173].

Остановимся подробнее на самых распространенных в литературе социальных страхах, более свойственных, как мы полагаем, беременным женщинам: боязнь неудачи; страх отвержения; страх осуждения; монофобия (боязнь одиночества); страх общения с людьми противоположного пола; страх потери; страх ответственности и

последствий за выбранное решение; страх публичного проявления своих чувств, своих потребностей; страх конфликтов; страх нанести вред себе или близким; страх наказания и унижения; страх не полной личностной и профессиональной самореализации; страх доверия, открыться людям; страх перемен, неизвестности; страх зависимости от чего-либо, например от законов, норм, традиций, ситуаций, людей; страх изменения своего социального статуса [7, с. 26–32; 9].

Женщины, идущие на аборт, испытывают к тому же особые социальные страхи. Основываясь на данных нашего текущего и продолжающегося исследования, можно утверждать, что среди социальных страхов у женщин, решившихся на аборт, лидирует страх неспособности содержать своего ребенка. Не менее значимыми являются: страх неготовности к материнству, страх невозможности карьерного роста и дальнейшего обучения. Но такие страхи, как оказаться на улице с ребенком на руках, болезнь предыдущих детей, изменение внешности после родов, уход любимого человека, имеют не особо существенное значение для женщин в этот период.

Можно было бы предположить, что среди женщин, идущих на аборт, преобладают те, что только начинают свою карьеру и личную жизнь, а незапланированная беременность приводит к конфликту между самореализацией и страхом оценивания окружающими. Они целеустремленны, считают себя сильной личностью, способной контролировать свою жизнь, имеют завышенную самооценку, но при этом избегают принятия значимых решений и ответственности, что указывает на незрелость личности. Их социальная незрелость, как мы определили в ходе исследования, приводит к тому, что эти женщины уверенно чувствуют себя и в одиночестве, и при общении с людьми, в частности с противоположным полом, стремятся к эмоционально близким и избирательным отношениям. Для них мнение общества является приоритетным.

Всё вышесказанное позволяет предположить, что страх за уничижительное отношение к себе, страх за женское здоровье после медицинского вмешательства и будущее материнство заставляет одних женщин изменить свои жизненные планы в пользу принятия беременности и рождения нежеланного ребенка, других же – скрывать свою беременность и втайне от своего окружения осуществить медицинский аборт. Виной тому, вероятно, страх ответственности, боязнь перемен и изменения своего социального статуса.

Итогом вышеизложенного может служить предположение, что социальные страхи непосредственно влияют на восприятие факта беременности и участвуют в решении женщины осуществить медицинский аборт.

Женщины, испытывающие генерализованный страх, пребывают в постоянной озабоченности относительно своего будущего, своего здоровья, поэтому факт наличия у них незапланированной, нежеланной беременности проявляется не только в психологическом непринятии и преувеличении страхов, но и в физиологическом отторжении плода. Следовательно, данная тема требует более глубокого и подробного эмпирического исследования.

Можно ожидать, что профилактика выявленных социальных страхов у беременных женщин может значительно сократить или нейтрализовать принятие ими решения о необходимости медицинского аборта.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. М.: АСТ, 2006.
2. Вольпе Д. На пути к созданию научной психотерапии // Эволюция психотерапии. М.: НФ «Класс», 1998. Т. 2. С. 255 –272.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 286-288 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Сер. «Психология ребенка». СПб.: СОЮЗ, 2000, 90 с.
5. Зобов А.С. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных условиях (на примере школьников старшего возраста): автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1983. 16 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер-Пресс,1999. 294-296 с.
7. Карвасарский Б.Д. Неврозы. М.: Медицина, 1990, 26-32 с.
8. Классификация психических расстройств (МКБ -10), 53-57.
9. Мамонтов С.Ю. Страх. Практика преодоления. СПб.: 2002, 128 с.
10. Миниярова В.И. Особенности проявлений страхов у студентов с различным социально-психологическим типом личности: автореф. дис. … канд. психол. наук. Самара: СНЦ РАН, 2006, 9 с.
11. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494с. URL:http://psychology.academic.ru
12. Цыбульский В.Е., Торлецкий С.А. День страха. М.: 2003, 17 с.
13. Dr. K. Paulitsch. Grundlagen der ICD-10-Diagnostik/facultas.wuv – 2009. Soziale Phobie. Generalisierte Angststorung.

SOCIAL FEARS CONCERNING THE DECISION OF PREGNANT WOMEN ABOUT MEDICAL ABORTION

V.I. Yakuhina

Ivanovo State University

Subjects of consideration in this article are social fears and their countable significance for the decision concerning medical abortion. The article presents the results of empirical studies using a special questionnaire on social anxiety and sociophobia, diagnostics of interpersonal relations, life purport orientations and personal self-appraisal of pregnant women who make decisions about abortion. The author comes to a conclusion that social fears and individual peculiarities have a direct influence upon the decision of abortion. The necessity of special psychological training for pregnant women is viewed as the means reducing the number of medical abortion.

Keywords: *fear-classification, concept of «fear», social fears, major principles to fear- classification, generalized fear; fears, peculiar to pregnant women, unplanned (unwanted) pregnancy, medical abortion.*

Об авторе:

ЯКУХИНА Валерия Игоревна – аспирант кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (153025, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39), e-mail: piracetamik@yandex.ru

About authors

ANDREYEVA Olga Viktorovna, the graduate student of department of psychology and philosophy Tver state technical university (170026, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: andreeva_olga1971@bk.ru

ARTEMENKO Boris Alexandrovich – Candidate of Biological sciences assistant professor Department of Childhood Pedagogy and Psychology, FSEU HPE «Chelyabinsk State Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: boris_chpu@mail.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – PhD in philology, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: Elenastap@gmail.com

BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sci, Cand.Tech.Sci., Associate Professor, Senior Researcher MA SMF of Peter the Great ;e-mail: elenborisov@mail.ru

BYCHKOVA Julia Evgenievna – graduate student, Russian State University of Physical Culture, Sports, Tourism and Youth Policy (105122, Moscow, Sireneviy bulvar, 4), e-mail:kazan6ka@yandex.ru

DOROHOVA Olga Alexandrovna – senior teacher of the human, social and economical science of Branch of Moscow region State Educational Institution for higher professional education «University Dubna» Dmitrov Institute of non-stop education, e-mail: olga.d792@mail.ru

DOROSHENKO Oksana Viktorovna – candidate of pedagogical sciences, head. the department of special education defectological, Russian New University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: doroshenko_oksan@mail.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna – doctor of psychology, Professor of the department of special education defectological, Russian new University (105005, Moscow, Radio str., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

GRIGORYAN Arsen Rafikovich, the graduate student of department of psychology and philosophy Tver state technical university (170026, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: grigoryan_112@mail.ru

IVANOV Sergey Valeryevich –Ph.D. student of the Dept. of Psychology and Philosophy of Tver State Technical University (170026, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: sv_ivanov@icloud.com

KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education «Tver State University» (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

LENKOV Sergey Leonidovich – Doctor of Psychological Science, Professor Laboratory of Professional Development of Teachers Institute for the Study of Childhood, Family and Education Russian Academy of Education, (105062, Moscow, Makarenko st., 5/16), e-mail: new_psy@mail.ru

MALYSHEVA Ekaterina Valerievna – PhD, docent of the chair of the theory of language and cross-cultural communication of Tver State Agricultural Academy, e-mail: ekkmal@bk.ru

MELNIK Olga Fedorovna – Senior lecturer of the Psychology Department, Petrozavodsk State University (PetrSU), (185680 Petrozavodsk, Pushkinskaya str. 17, Institute of pedagogy and psychology Petrozavodsk State University), e-mail: urimelnike@gmail.com

MELNIK Yuri Ivanovich – PhD (Psychology), Associate Professor of the Psychology Department, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia. e-mail: urimelnike@gmail.com

OKUNEVA Valentina Semenovna – Professor of mathematics and natural Sciences Khakas technical Institute – branch of fgaou VO «Siberian Federal University» (655017, R. Khakassia, Abakan), e-mail: bolgan30@yandex.ru

OSIPOV Alexey Nikolaevich – postgraduate student, Department of pedagogy and methods of teaching of Togliatti state University (445000, Tolyatti, Belarusan, 14), e-mail: qwerty7772@yandex.ru

PLYASUNOVA Ulyana Valerievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Theory and methods of teaching computer science Yaroslavl State pedagogical University named after K. D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108), e-mail: plyasunova@gmail.com

POGODIN Vitalii Aleksandrovich, postgraduate student, lecturer department of Physical Education «Vologda State University» (16000, Vologda, ul. Lenina, 15), e-mail: vital-pogodin2008@yandex.ru

PROKHOROV Maxim S. – PhD-student, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya st., Moscow, 125009, Russia), e-mail: batinboots@gmail.com

PROKOFIEVA Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor at the chair of pedagogy, Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky (248023, Kaluga, St. Razina Street, 26), e-mail: ProkophevaKgu@yandex.ru

ROMANOV Aleksey Arkadyevich – dr., hab., professor, holder of chair of the theory of language and cross-cultural communication of Tver State Agricultural Academy, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

ROZHDESTVENSKAYA Nataliya A. – PhD, professor of Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya st., Moscow, 125009, Russia), e-mail: natalyaro-mu@ya.ru

RUBTSOVA Nadezhda Evgenyevna – Doctor of Psychological Science, associate Professor Department for Coordination of Research Russian Academy of Education, (105062, Moscow, Makarenko st., 5/16,) e-mail: hope432810@yandex.ru

SHCHERBININA Julia Lvovna – Ph.D., assistant professor of theory and methodology of adaptive physical training , Russian State University of Physical Culture, Sports, Tourism and Youth Policy (105122, Moscow, Sireneviy bulvar, 4), e-mail:yulika_06@list.ru

TUMASEVA Zoya Ivanovna – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of Life safety and medical-biological disciplines, FSEU HPE «Chelyabinsk State Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: boris_chpu@mail.ru

VALEEVA Galina Valer´evna – Candidate of Psychological science assistant professor Department of Life safety and medical-biological disciplines, FSEU HPE «Chelyabinsk State Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: boris_chpu@mail.ru

YAKUHINA Valeriya Igorevna – a postgraduate student of the Social Psychology Department, Ivanovo State University (153025, Ivanovo, Yermaka Street, 39), e-mail: piracetamik@yandex.ru

ZARIPOV Andrey Alekseevich – seniour teacher of the service support commander department of Novosibirsk military institute The Department of Internal Affairs. The post-graduate student (13.00.08 Theory and methods of professional education Kemerovo state University of culture and arts), e-mail: andrelecs@mail.ru, Kemerovo

ZAVODCHIKOVA Nadezhda Ivanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Theory and methods of teaching computer science Yaroslavl State pedagogical University named after K. D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108), e-mail: zaw-nadejda@yandex.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:
   - индексы УДК, ББК;
   - название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
   - сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
   - контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437
Тел. (4822) 35-76-12
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *№ 1, 2016*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 11.03.2016. Выход в свет 20.03.2016.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 95.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная